



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
Instituto de Artes – Ida
Departamento de Artes Visuais

RAIENNE PEREIRA DA SILVA

**PRÁTICAS DOCENTES EM ARTES VISUAIS:
ESTRATÉGIAS PARA A IDENTIFICAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO
DO TALENTO DE ESTUDANTES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

BRASÍLIA – DF
2019

RAIENNE PEREIRA DA SILVA

**PRÁTICAS DOCENTES EM ARTES VISUAIS:
ESTRATÉGIAS PARA A IDENTIFICAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO
DO TALENTO DE ESTUDANTES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Trabalho de Conclusão do Curso de Artes Visuais, habilitação em licenciatura, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana de Castro

BRASÍLIA – DF
2019

DEDICATÓRIA

Dedico este Trabalho de Conclusão do Curso a minha família: minha mãe Eliene de Castro, meu pai Rinaldo Pereira e a minha irmã Etienne Pereira, por todo amor, carinho e suporte prestados para comigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e especialmente a minha família, minha mãe Eliene de Castro, meu pai Rinaldo Pereira e a minha irmã Etienne Pereira, por sempre me apoiarem e me darem suportes financeiros e emocionais, para o meu ingresso e permanência dentro das artes.

Ao atendimento da Sala de Recursos por me proporcionar um espaço de aprofundamento e crescimento educacional e pessoal, durante a minha jornada escolar.

A Universidade de Brasília (UnB), por ser local de enriquecimento e aprendizado acadêmico e pessoal constante.

A todos os professores que tive contato, ao longo da minha vida escolar e acadêmica, em especial a professora Rosana de Castro, pela paciência e orientação nesse trabalho.

E a todos os meus amigos e colegas que me ajudaram e apoiaram durante toda jornada acadêmica.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresenta discussão sobre as práticas de ensino e aprendizagem, entendidas como as estratégias aplicadas por professores de Artes Visuais no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Sala de Recursos (SR), ofertado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) aos alunos diagnosticados com Altas Habilidades (AH) /Superdotação (SD). Tais estratégias são orientadas pela teoria e pelo Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model – SEM) de Joseph Renzulli, tendo foco nesse estudo em parte desse modelo, no Modelo dos Três Anéis. Do qual, de acordo com esse modelo, os comportamentos de AH/SD são demonstrados pela intersecção entre três fatores: (a) as habilidades gerais ou específicas acima da média, (b) a criatividade e (c) o envolvimento com a tarefa, relacionadas às áreas de interesse ou habilidade do indivíduo. Ressaltando que, sob a perspectiva dessa fundamentação teórica é possível sustentar que os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as influências dos contextos sociais, nos quais o estudante diagnosticado com AH/SD está inserido. Destacando-se, nesse estudo, os contextos sociais: familiar, comunitário e escolar.

No que diz respeito à recolha de informações, foram realizadas entrevistas com dois professores atuantes na SR, que favoreceram a análise sobre o papel do professor e as estratégias de ensino e aprendizagem adotadas por eles, pela perspectiva de três tópicos: (a) a identificação do talento do aluno no âmbito das artes visuais; (b) a geração de suporte e a promoção do desenvolvimento do talento identificado; (c) o trabalho/conciliação entre o estilo de aprendizagem do aluno e o estilo de ensino do professor entrevistado. Os resultados demonstraram que as teorias elaboradas por Renzulli e identificadas nas práticas dos professores de artes visuais participantes do estudo, se mostraram adequadas e pertinentes para orientar o planejamento e a aplicação de tais práticas. A partir destes resultados pretende-se destacar a relevância da participação ativa do professor do AEE no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com AH/SD; bem como, investir em futuras pesquisas na busca de outros resultados que possam contribuir com o incremento das estratégias de ensino e aprendizagem planejadas, no âmbito das artes visuais, para o aluno com AH/SD.

Palavras-chave: Artes Visuais, Práticas Docentes, Sala de Recursos, Altas Habilidades.

ABSTRACT

This Course Conclusion Paper discusses the processes of teaching and learning understood as the strategies applied by teachers of Visual Arts in the scope of Specialized Educational Attendance (AEE), of the Room of Resources (SR), offered by the Secretariat of Education of the Federal District (SEEDF), for students diagnosed with High Abilities (AH) / Giftedness (SD). Such strategies are guided by theory and The Schoolwide Enrichment Model (SEM) by Joseph Renzulli, having focus on this study in part of this model, on the Three Rings Model. According to this model, the behavior of AH/SD are shown by the intersection of three factors: (a) the general skills or specific above average, (b) creativity, and (c) involvement with the task, related to the areas of interest or skill of the individual. It is worth mentioning that, from the perspective of this theoretical foundation it is possible to sustain that the teaching and learning processes must consider the influences of the social contexts, in which the student diagnosed with AH/SD is inserted. Standing out in this study, the social contexts: family, community and school.

With regard to the collection of information, interviews were conducted with the two SR teachers, who favored an analysis of the teacher's role and the teaching and learning strategies adopted by them, from the perspective of three topics: (a) the identification of student talent in the visual arts; (B) generating support and promote the development of the identified talent; (c) the work / conciliation between the student's learning style and the teacher's teaching style. The results demonstrated that the theories elaborated by Renzulli and identified in the practices of visual arts teachers participating in the study, were adequate and pertinent to guide. From these results it is intended to highlight the relevance of the active participation of the ESA teacher in the development of the potentialities of students with AH / SD, as well as to invest in future research in the search for an increase in teaching and learning strategies planned for the student with AH / SD.

Keywords: Visual Arts, Teaching Practices, Resource Room, High Abilities.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH – Altas Habilidades

DF – Distrito Federal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAAH/S Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

PTT – Portfólio do Talento Total

SD – Superdotação

SEEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

SEE/GDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEM – Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model)

SR – Sala de Recursos

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
MEMORIAL.....	11
CAPÍTULO 1 - Questões das Altas Habilidade/Superdotação: aproximações e cenário	
1.1 Políticas Educacionais.....	13
1.2 Criatividade.....	17
1.3 As ideias e discussão sobre AH/SD.....	18
1.4 Questões sobre a terminologia.....	20
CAPÍTULO 2 - Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: modelos e o atendimento especializado	
2.1 Identificação do estudante AH/SD.....	25
2.2 Sobre o atendimento e os programas específicos.....	27
2.3 Base teórica - Modelo dos Três Anéis.....	30
2.4 AH/SD no âmbito do DF.....	33
2.5 As práticas docentes em artes visuais.....	34
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	36
3.1 Participantes.....	36
3.2 Procedimentos e instrumentos.....	36
CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCURSSÃO DE RESULTADOS.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	48
ANEXO 1.....	52

INTRODUÇÃO

Os estudantes com Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD) não constituem grupo homogêneo (Alencar & Fleith, 2001; Chagas & Fleith, 2009; Sabatella, 2005), conseqüentemente o desenvolvimento das suas habilidades, da melhoria da sua qualidade de vida, do seu sucesso ou da sua autorrealização dependem do conjunto complexo de variáveis individuais e de variáveis ambientais relacionadas ao contexto familiar, comunitário e escolar, os quais tais estudantes vivenciaram e que estão vivenciando. As AH/SD fazem parte da temática alvo da educação especial no Brasil, são garantidos, por lei, a identificação e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes que fazem parte desse grupo educacional.

O processo de identificação e de diagnóstico dos alunos com AH/SD ainda é inexpressivo no país. De acordo com Freitas (2014), estima-se que 5% da população apresente AH/SD, algo em torno de 2,5 milhões de estudantes brasileiros; porém, apenas 11.025 (0,44%) encontram-se oficialmente identificados. Tal resultado sugere que há porcentagem robusta de alunos com AH/SD invisíveis ao contexto escolar.

Segundo o entendimento do Ministério da Educação (2008, p.15), estudantes com AH/SD são “alunos com altas habilidades/superdotação, que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse”. Sob tal perspectiva, compreende-se o estudante AH/SD como pessoa em desenvolvimento que apresenta desempenho e habilidades superiores à média em uma ou mais áreas, comparados à população geral da mesma faixa etária. E, ainda, que apresenta capacidades elevadas de criatividade, bem como o envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas nas áreas de seu interesse.

Tal definição resulta das modificações, no ano de 1994, que trataram: (a) da inclusão do termo altas habilidades na legislação, (b) da substituição do termo crianças pelo termo educando e (c) da retirada do termo talentosa, em atenção ao documento *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades* (Brasil, 1995). Esse documento já indica que, os portadores de altas habilidades/superdotados são os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo,

capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora. (Brasil, 1995, p. 17).

Vale ressaltar que, apesar desta definição englobar diferentes categorias relacionadas à identificação dos estudantes com AH/SD, tal identificação tem se voltado especialmente a categoria intelectual/cognitivo. Isso implica selecionar estudantes, para programas especiais, baseando-se apenas em resultados e em testes de inteligência ou na combinação destes resultados com alto rendimento acadêmico. Tal prática é frequente no Brasil, como em outros países, que adotam a abordagem multicategorial na definição, porém, na prática, ocorre a valorização da inteligência, no sentido tradicional do termo.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Educação Especial contempla diversas áreas, entre elas, a Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) que, quando comparada às outras no mesmo âmbito educacional, conta com menor número de estudos e de pesquisas sobre as suas particularidades. Vale ressaltar que, o incremento desses estudos e dessas pesquisas favorecerá, a cada vez mais, a contribuição para o pleno desenvolvimento na vida escolar e pós-escolar dos alunos AH/SD.

O presente estudo justifica-se, portanto, pela expectativa de poder contribuir com o incremento da produção acadêmico-científica dirigida aos estudantes com AH/SD, em específico, pela investigação das práticas docentes aplicadas pelos professores de artes visuais em atuação nas salas de recurso. Compreendem-se essas práticas docentes como estratégias de ensino e aprendizagem, que favoreçam o despertar dos estudantes com AH/SD para criarem conexões com o mundo e gerarem possíveis intervenções individuais e/ou coletivas na realidade que os cerca. A ideia é que as práticas docentes em artes visuais possam provocar os estudantes AH/SD retirando-os da sua zona de conforto, gerando incentivos, para que a escola seja, a cada vez mais, ambiente institucional sensível, perceptivo, inovador e favorecedor das potencialidades desses alunos, cujos resultados podem reverberar em feitos e em criações, que interfiram no desenvolvimento sociocultural tanto para os próprios estudantes quanto para as suas comunidades.

O delineamento metodológico deste estudo foi elaborado com a previsão da realização de entrevistas com dois participantes, professores de Artes Visuais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Sala de Recursos (SR), ofertado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A análise e os resultados das informações obtidas pela aplicação deste procedimento pretendeu alcançar os seguintes: (a) objetivo geral, investigar sobre as metodologias e as estratégias de ensino e aprendizagem aplicadas para a

identificação e a promoção do desenvolvimento do talento do estudante com AH/SD, no âmbito AEE; e objetivos específicos: (a) intensificar o discurso acerca das práticas pedagógicas atribuídas ao espaço da SR e do aluno que ali está sendo assistido; (b) contribuir para ampliar o suporte educacional do AEE para alunos com AH/SD; e (c) relacionar o processo de ensino-aprendizagem com o processo criativo, do professor e dos alunos.

Com base nos resultados obtidos, o presente estudo visa abordar a contribuição das práticas pedagógicas em artes visuais para o desenvolvimento dos alunos com AH/SD, e contribuir com o campo endereçado às pesquisas sobre os estudantes com AH/SD atreladas aos seus contextos sociais e das suas comunidades. Em específico, as contribuições poderiam incidir sobre as possíveis ligações que se estabelecem entre a escola, os professores e os estudantes implicados como processos relacionados às AH/SD. Desde o estímulo criativo, para o desenvolvimento de talentos e habilidades, até o auxílio aos estudantes para que possam atualizar seus potenciais gerando contribuições criativas para si e à sociedade como um todo.

Este TCC foi dividido em três capítulos. O primeiro trata sobre as conceituações teóricas e o histórico das AH/SD no Brasil. Abordando a legislação e as políticas educacionais para a inclusão, os principais pontos levantados nos estudos e pesquisas, esclarecendo sobre os conceitos e desfazendo as ideias possivelmente equivocadas que se encontram fortemente enraizadas no pensamento popular sobre a AH/SD.

O segundo capítulo ocupou-se em abordar a educação do aluno AH/SD, as estratégias de identificação, as práticas educacionais em arte visuais no Âmbito do atendimento ao aluno com AH/SD no AEE do DF. Por fim, o terceiro capítulo trata sobre a metodologia delineada para a pesquisa sobre as estratégias adotadas por professores do AEE da SR. Finalizado o TCC apresentam-se as Considerações Finais e as Referências.

MEMORIAL

Realizando um panorama sobre a busca da temática desse estudo, segue um breve relato da minha trajetória pessoal, o qual definiu a escolha do tema que está sendo abordado nesse trabalho.

Sempre gostei e me identifiquei com as atividades artísticas, e tive muito apoio dos meus pais frente a isso. Quando pequena, a minha irmã mais velha começou a frequentar a Sala de Recursos na área de matemática, tal sala compõe o conjunto do Atendimento Educacional Especializado ofertado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Eu me recordo que a minha mãe sempre levava a minha irmã para a Sala de Recurso, e a esperava fazendo crochê, eu e ela esperávamos juntas. Pouco tempo depois, também passei a frequentar a Sala de Recurso, na área de artes. Logo me identifiquei com a pintura, amava pintar, era uma atividade que me acalmava e me tranquilizava diante de toda a agitação e a energia que eu tinha quando criança.

Ainda que tivesse toda essa experiência escolar com a produção em arte, nunca pensava, de fato, em me tornar artista. Vale ressaltar que, mesmo, desde pequena, tendo frequentado espaço que me permitiu canalizar e expressar os meus processos criativos artísticos, nunca tinha parado para perceber o ganho e a importância dessa experiência em minha vida. E as oportunidades e as diferenças, no desenvolvimento das minhas potencialidades, promovidas pela frequência a Sala de Recurso estar habilmente focado nas necessidades dos estudantes com AH/SD, e a naturalidade com a qual foi concebido esse atendimento na minha vida.

Ao final do ensino médio, veio também o fim do AE e da frequência à SR, junto a esses fins, vieram muitas incertezas. A pressão para a tomada de decisões e para a definição sobre qual curso optar para graduação constituíram a minha transição entre a educação básica e o ensino superior. Ao final, optei por fazer arquitetura, pois achava que esse seria um curso interessante e, como citei anteriormente, não me imaginava no futuro, trilhando a carreira artística ou atuando como professora de artes.

No entanto, logo no primeiro semestre do curso de arquitetura, percebi que não era a carreira na qual eu gostaria de investir e mudei para o curso de artes visuais na Universidade de Brasília. Ao ingressar, optei pela habilitação em licenciatura, mas também ainda não tinha a certeza sobre a atuação futura como professora de artes visuais. Entretanto, logo nos primeiros semestres, frequentando as disciplinas da área de educação, pude perceber que tinha

me encontrado. E com o tempo, a percepção era a de que não havia me encontrado somente com o magistério nas artes. Ficou claro, para mim, que através dos encontros de poucas horas, uma vez na semana durante a fase escolar, e que por meio dos estudos ali propiciados geraram suportes não só no âmbito escolar e acadêmico, mas psicológicos e emocionais para as mais diversas áreas da vida.

Desse modo, segui estudando e construindo a minha formação nas artes visuais e quando fui chegando ao final do curso, defini que era sobre as contribuições das práticas docentes para o desenvolvimento das potencialidades das AH/SD que eu queria aprofundar no TCC. No meu entendimento, não tinha sentido falar sobre outra temática a não ser essa. Acredito que as ações e os trabalhos educacionais bem planejados e endereçados às necessidades dos estudantes com AH/SD podem contribuir para a vida dos mesmos, tanto na fase adulta desses estudantes quanto reverberar para toda a comunidade no qual eles estão imersos.

CAPÍTULO 1

Questões das Altas Habilidade/Superdotação: aproximações e cenário

Neste capítulo, trata-se sobre as conceituações teóricas e o histórico, breve, das AH/SD no Brasil e mundo. Abordando-se a legislação e as políticas educacionais para a inclusão, os principais pontos levantados nos estudos e pesquisas, esclarecendo sobre os conceitos e tentando desfazer as ideias, possivelmente equivocadas, que se encontram fortemente enraizadas no pensamento popular sobre a AH/SD. O objetivo é aproximar o leitor desse tema importante, porém, ainda pouco estudado no âmbito das licenciaturas em artes visuais.

1.1 Políticas Educacionais

A legislação e as políticas educacionais para a inclusão do aluno com AH/SD, com a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96), obtiveram inegável ganho. Em especial, no que diz respeito ao reconhecimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes AH/SD. Tal reconhecimento alicerçou as justificativas para o atendimento educacional especializado e para a aceleração de estudos para concluir, em menor tempo, os cursos realizados no âmbito da educação básica e da educação superior.

Historicamente, a maior parte dos estudantes AH/SD não são identificados, estima-se que 5% do total de 2,5 milhões de estudantes no Brasil tem AH/SD, porém apenas 11.025 (0,44%) de estudantes estão oficialmente identificados segundo Freitas (2014). E aqueles que são identificados podem obter o diagnóstico para o atendimento especializado, porém, não lhe é garantida a matrícula.

Por um lado, há legislação que garante direitos educacionais avançados e que reconhece as singularidades escolares para com os estudantes com AH/SD, por outro, é necessário atribuir essa regulação à visão progressista dos legisladores e dos educadores, que resistem aos que teimam em não compreender as diversidades do alunado. Vale ressaltar que, as políticas para a educação especial são caracterizadas pela continuidade e pela descontinuidade das iniciativas governamentais e não governamentais desde o ano de 1924, quando foram realizadas as primeiras validações de testes de inteligência americanos em Recife e no Distrito Federal (Delou, 2001).

Em 1929, ocorreu o primeiro registro de atendimento realizado aos alunos AH/SD, com a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro. No

âmbito dessa reforma, segundo Delou (2001), atuaram dois teóricos, professores de escolas públicas, que foram os autores dos três primeiros livros produzidos no Brasil sobre superdotação.

A mencionada reforma refletia, principalmente, o conhecimento científico produzido no âmbito da psicologia americana, que subsidiou a proposta de um plano de trabalho para a orientação e a organização da seleção das inteligências, apresentado em escolas primárias. Essa mesma referência serviu, ainda, para a identificação e a análise dos preconceitos com relação a tal modalidade educacional, conforme demonstraram os resultados de pesquisa obtidos por experiências desenvolvidas em Recife.

Uma importante decisão política foi tomada no mesmo ano de 1929, da qual o governo do estado de Minas Gerais convidou a psicóloga russa Helena Antipoff para lecionar a cadeira de psicologia experimental, na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico em Belo Horizonte. A atuação de Antipoff teve como meta formar educadores que iriam promover reforma robusta no ensino com base nos princípios da “escola ativa” (Antipoff, 1996, p. 109).

Segundo Novaes (1979), no ano de 1945, Helena Antipoff reuniu alunos superdotados das escolas da zona sul do Rio de Janeiro, e, em pequenos grupos, desenvolveu estudos em literatura, teatro e música. Atualmente, esse experimento é conhecido com os primórdios do atendimento especializado para alunos AH/SD, neste sentido, pode-se dizer que foi fundamental a influência de Antipoff para a educação desses alunos.

Em 1967, foi criada comissão, pelo Ministério de Educação e Cultura, para estabelecer critérios de identificação e atendimento aos estudantes AH/SD que eram chamados de superdotados. Em agosto de 1971, a Lei nº 5692 foi promulgada. E, pela primeira vez, havia uma lei que previa explicitamente, a identificação dos alunos que: (a) apresentassem deficiências físicas ou mentais, (b) encontrassem dificuldade e estivessem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, bem como, (c) que os superdotados deveriam receber tratamento especial. (Brasil, 1971).

Em 1971, a política traçada definiu os princípios doutrinários da Educação Especial para os alunos AH/SD, a partir do conceito que considerava como crianças superdotadas e talentosas as que apresentassem notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais e capacidade psicomotora. (Brasil, 1976, p. 2; Novaes, 1979, p. 31). Desde esse conceito, emergiram duas categorias conceituais distintas:

superdotados e talentosos. Junto a isso, ficou definido que, a identificação dos estudantes com AH/SD deveria ser realizada, utilizando procedimentos escolares variados e combinados, considerando os diferentes níveis de atendimento educacional nivelados entre a pré-escola e os demais níveis de ensino.

Desde 1971, várias iniciativas públicas e privadas de atendimento escolar aos alunos superdotados foram registradas em diversos estados como no Rio de Janeiro, Pará, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e no Distrito Federal. Algumas não tiveram continuidade, outras foram reformuladas ou assumiram posição de referência, tais como as desenvolvidas em Minas Gerais, Espírito Santo e Distrito Federal. A partir do ano de 1971, e nos anos seguintes, a influência das organizações não governamentais voltadas para o atendimento aos alunos AH/SD sobre as decisões governamentais cresceu bastante. E em 1979, por exemplo, foi fundada a Associação Brasileira para Superdotados - ABSD.

Em 1994, houve a publicação do documento *Política Nacional de Educação Especial*, que foi um marco do ano. Tal documento foi produzido pela Equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC, com a colaboração dos dirigentes estaduais e municipais de Educação Especial brasileira. O resultado final foi um documento de pequeno porte, que fez a revisão dos principais conceitos sobre a Educação Especial e indicou a possibilidade de se trabalhar sob o paradigma da integração. Junto a isso, ele apresentou análise sobre a situação da Educação Especial brasileira daquele momento, bem como, os fundamentos axiológicos que nortearam as práticas políticas integradoras, os objetivos gerais, os objetivos específicos e as diretrizes gerais de toda a política (Brasil, 1994a).

Tais iniciativas promoveram, pela primeira vez, uma política de caráter nacional sendo publicada e distribuída para todos os que se interessavam ou participavam das capacitações de professores. Desmistificando o paradigma da normalização, que, desde o final dos anos 1970, havia sido difundido, pelos raríssimos cursos de graduação em Pedagogia que ofereciam a habilitação ou uma disciplina de Educação Especial ou por cursos de pós-graduação lato, ou stricto-sensu, na área da Educação Especial, que também ainda eram mais raros.

Em 1996, nova realidade surpreendeu o cenário educacional. A publicação da Lei nº 9394, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), também denominada Lei Darcy Ribeiro, determinou a ampliação do que está definido na Constituição Federal (Brasil, 1988, Cap. III, Seção I). Na Constituição, a Educação Especial está como dever do Estado (Brasil, 1988, Art. 208), com a garantia de atendimento educacional especializado, ocorrendo preferencialmente na rede regular de ensino, apenas aos portadores de deficiências (Brasil,

1988, Art. 208, III). A LDB 9394/1996 veio depois e ampliou tal redação para incluir, além dos alunos com deficiências, aqueles educandos com necessidades educacionais especiais. Essa ampliação não resolveu o problema de exclusão dos alunos com AH/SD na sociedade, mas foi passo importante para maior sintonia legislativa com a atualidade das demandas dos envolvidos com as AH/SD.

Portanto, se na Constituição fica garantido o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito” (Brasil, 1988, Art. 208, IV, § 1º) e o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988, Art. 208, IV), e na LDB nº 9394, refirma-se, no Artigo 4.º, que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” por meio de educação escolar pública (Brasil, 1996, Art. 4.º, III). E ainda, aos alunos com necessidades educacionais especiais que também devem ter garantido o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo as capacidades de cada um” (Brasil, 1996, Art. 4.º, V). Sendo assim, por meio da LDB 9394 (Brasil, 1996) houve significativo avanço, que supera a questão clínica da educação, mas não nega a possibilidade de haver ressalvas e casos a serem acompanhados por um tratamento clínico.

A fim de garantir que o atendimento especializado ocorra, no Artigo 59, da LDB nº 9394 (Brasil, 1996) é estabelecido que os sistemas de ensino devem assegurar, aos educandos com necessidades especiais, “currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, Art. 59, I). E são indicadas como de competência da escola, mudanças pedagógicas de modo que elas ofereçam programas de enriquecimento escolar e de aprofundamento de estudos, tendo como finalidade ajustar o ensino ao nível do desenvolvimento real dos estudantes com AH/SD. Propostas essas que podem ser realizadas nas salas de aulas regulares, como também nas salas de atendimento educacional especializado ou salas de recursos, por áreas de talento ou pelo de interesse do aluno.

Diversas são as alternativas de atendimento que acontecem pelo mundo, mas abordando as Diretrizes e Exemplos Brasileiros expressas no documento *Adaptações Curriculares em Ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação* (Brasil, 2002), o Ministério da Educação apresentou diferentes alternativas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo este documento, os estudantes com AH/SD devem, como os demais alunos, cursar a escola regular nos diversos níveis de escolaridade, em turmas não

muito numerosas, com o objetivo de facilitar o atendimento às necessidades, bem como a inclusão escolar desses indivíduos. Observado tais critério e de acordo com suas potencialidades, esses alunos também podem ser atendidos na classe regular comum, em salas de recursos e por meio do ensino com professor itinerante.

1.2 Conceito fundamental

Os conceitos relacionados à AH/SD são inúmeros, entre os quais, neste TCC, destaca-se o conceito de criatividade, defende-se que o ato de criar está intimamente relacionado com o ser humano, o seu desenvolvimento e a sua sobrevivência. Ser criativo parece constituir-se em um requisito indispensável à sobrevivência, pois pela capacidade de criar tornou-se possível transpor ou minimiza as dificuldades da vida em sociedade, e também da vida privada. Ao longo da história da humanidade, é possível observar o papel relevante das grandes criações (a luz elétrica, o moinho, a mecanização dos meios de transporte, entre inúmeros outros) e ter a possibilidade de identificar os seus realizadores, que trouxeram benfeitorias à vida sociocultural. Independentemente da proporção que um ato criativo ganhe, ele é o produto da interação do homem com o seu ambiente. Criatividade é então produto dessa interação, que passa pelos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, a criatividade emerge como via de mão-dupla, porque ao tempo em que o ser humano é criador também é forjado pela própria criação (Neves-Pereira, 2007).

A influência das práticas docentes e das estratégias de ensino e aprendizagem que o professor adota em uma sala de aula gera impactos sobre o desenvolvimento das crianças, dos adolescentes, e também, dos adultos, reverberando nos aspectos culturais, no qual eles estão inseridos. Defende-se que, o professor, ao relacionar o ambiente com os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com AH/SD, favorece a estes a realização das conexões que poderão resultar em feitos criativos para suas produções e projetos escolares, bem como, para as resoluções de questões futuras em outras áreas de sua vida, seja acadêmica ou não. Pois, a criatividade impulsiona a produção e o desenvolvimento de diversas atividades.

O fenômeno da criatividade, um dos fatores abordados por Renzulli (1997), também vem ganhando espaço entre os estudiosos da área das altas habilidades e superdotação, pois, cada vez mais desassocia AH/SD da relação de exclusividade com o Quociente de Inteligência (QI) alto. Os estudos destacam a necessidade de considerar outros aspectos como a influência do ambiente, autoconceito positivo, sorte, motivação e criatividade (Fleith & Alencar, 2013; Gagné & Guenther, 2012; Pfeiffer & Wechsler, 2013). Os pesquisadores apontam, ainda, para como comportamentos superdotados e criativos, estão intrinsecamente

associados à inteligência, criatividade, motivação e liderança que estruturam a superdotação (Alencar, 1993; Fleith, 1999; Harter, 1985; Renzulli, 1986).

1.3 Discussões atuais sobre AH/SD

Ao observarem-se as discussões atuais, no cenário nacional e no cenário internacional, sobre a educação especial na área das AH/SD, percebe-se maior conscientização da necessidade de investir em programas, disseminar informações relevantes a respeito do tema e gerar condições que favoreçam o reconhecimento, o desenvolvimento e a expressão dos alunos que apresentam um potencial elevado. Junto a isso, observa-se a percepção de que há esforço para desmistificar falsas noções acerca das AH/SD. Para continuar promovendo esses avanços, é essencial: (a) investimento na formação dos professores, (b) reconhecimento das necessidades do superdotado nas propostas educacionais, que devem considerar aspectos cognitivos, acadêmicos, afetivos e sociais, (c) estabelecimento de parceria produtiva entre família e escola, e (d) oferta de uma variedade de modalidades de atendimento ao estudante superdotado (Alencar & Fleith, 2006).

Vale ressaltar que, tem sido crescente o reconhecimento de que a educação de qualidade, não significa ofertar educação idêntica para todos. Neste sentido, é importante que o professor em atuação nas salas de aula esteja preparado para propiciar educação de qualidade para todos os seus alunos, levando em consideração as subjetividades e as diferenças entre os mesmos, encorajando-os para o desenvolvimento dos seus talentos, das suas competências e das suas habilidades. Sob essa perspectiva, é necessário que as propostas educacionais que visam promover melhores condições de identificação, desenvolvimento e expressão dos estudantes com AH/SD reflitam as políticas educacionais, ofereçam orientações para ações pedagógicas promotoras de apoio à educação do superdotado, para que ele possa se desenvolver e desenvolver seu talento da melhor forma possível.

No Brasil, a pessoa identificada com AH/SD ainda é vista como um fenômeno raro, tratada com espanto e com curiosidade, em virtude das ideias aprofundadas sobre esse assunto ainda não terem penetração no âmbito popular. Sendo assim, ocorrem suposições errôneas, seja pelo preconceito ou pela falta de conhecimento sobre o assunto. Tais suposições podem tanto interferir quanto dificultar a ampliação da educação que promova melhorias para o desenvolvimento do potencial dos alunos com AH/SD.

Entre os equívocos anteriormente citados sobre a AH/SD, está o de associar o termo gênio ao superdotado, ação que favorece a percepção do superdotado como um gênio, como indivíduo que necessariamente apresenta desempenho surpreendentemente superior. Se por

um lado não é incomum que sujeitos com AH/SD possam dar contribuições originais à área científica ou à área artística e contribuir com algo de inestimável valor para a sociedade; por outro, há possibilidade desses sujeitos serem submetidos à negação por parte da família, que não reconhece os seus talentos potenciais.

A fim de desmistificar tal ideia, o termo “gênio” vem descrevendo indivíduos que deixaram algum legado à humanidade, registrado através de contribuições originais e de grande valor científico, artístico, cultural ou social. Visto que “gênio” foi o termo utilizado pelos primeiros pesquisadores da superdotação. Por exemplo, o estudo de Terman, que nos anos de 1920, realizou pesquisa longitudinal, com aproximadamente 1500 crianças identificadas como superdotadas, com base em testes de inteligência. A esperança desse pesquisador era a de que essas crianças, quando adultas, se transformassem em gênios, apresentando uma produção excepcional, o que não aconteceu (Simonton, 2000).

Outro equívoco, é considerar que o indivíduo com AH/SD tem recursos intelectuais suficientes em termos de inteligência e de criatividade para desenvolver, por conta própria, o seu potencial, e, por consequência, avaliar que não seria necessário propiciar-lhe um ambiente especial com instrução diferenciada, apoio e oportunidades, visto que tal indivíduo já possuiria condições intelectuais privilegiadas. De fato, por diversas características pessoais aliadas aos contextos familiar, educacional e comunitário, não é incomum que o indivíduo com AH/SD apresente baixo desempenho, que poderá resultar abaixo da média. Pesquisas envolvendo indivíduos que apresentam habilidades acima da média têm chamado a atenção para a realidade paradoxal enfrentada por alguns superdotados no processo de desenvolvimento pessoal, levando à condição *underachievement*, termo em inglês utilizado, em geral, para designar desempenho acadêmico aquém da expectativa (Montgomery, 2009; Tentes, 2011).

O fenômeno *underachievement* é definido por Reis e McCoach (2000) como divergências ou discrepâncias constatadas entre capacidade, ou potencial, e realização ou performance. Definido por Rimm (2003), o superdotado *underachiever* seria o indivíduo sensível às limitações impostas pelo contexto social, cujas condições inadequadas do meio interferem negativamente no desenvolvimento dos seus talentos. A literatura aponta a necessidade de identificação do indivíduo com AH/SD o quanto antes, como forma de evitarem-se problemas de desajustamento, desinteresse em sala de aula e baixo rendimento escolar (McCoach & Siegle, 2003). Atualmente, sabe-se também que, os estudantes com AH/SD escondem suas potencialidades e capacidades em inúmeras histórias de fracasso

escolar, a fim de não serem excluídos do convívio social por serem inteligentes ou por serem capazes de obter um desempenho escolar bem-sucedido (Delou, 2001).

Frente a isso, reitera-se a importância de propiciar-se ambiente favorável ao desenvolvimento do aluno AH/SD, para atender as suas necessidades educacionais. E a necessidade de promoção de experiências variadas para aprendizagem enriquecedora, que favoreçam e estimulem o desenvolvimento do potencial do estudante. Também é importante respeitar seu ritmo de aprendizagem.

Observa-se, ainda, que o ensino regular é direcionado para o aluno mediano e/ou abaixo da média, e o aluno AH/SD acaba sendo deixado de lado dentro desse sistema, e, em alguns casos, visto com temor por professores que se sentem despreparados ou ameaçados para lidar com essa diferença, e agem questionando, pressionando por meio de perguntas, comentários e até mesmo críticas. Tais professores acabam por revelar a insegurança em conduzir o processo de ensino aprendizagem de alunos AH/SD em suas salas de aula, pela falta de formação no campo da educação especial, tanto para atuar em sala de aula e em programas e projetos extraclasse.

Por outro lado, os estudos também revelam que os estudantes AH/SD participantes de programas especiais podem fortalecer atitudes de arrogância e de vaidade. Entretanto, o atendimento especializado, quando de boa qualidade, produz, antes de estudantes arrogantes, estudantes mais satisfeitos academicamente, entusiasmados com as propostas curriculares, mais ajustados social e emocionalmente (Reis & Renzulli, 2004). Dessa forma, tendo apoio de professores bem qualificados e realizando interação com colegas, que apresentam características ou interesses similares, esses alunos podem alcançar incrementos em competência e em habilidade.

1.4 Questões sobre a terminologia

No panorama recente, e objeto de discussão por parte de estudiosos das AH/SD, o termo superdotado tem sido questionado e rejeitado por diferentes especialistas da área, como Julian Stanley, da Universidade Johns Hopkins. Tal rejeição em relação aos termos tais como superdotação e superdotado contribuem também para dificultar, em geral, as ideias corretas sobre o tema, junto a isso, gerar resistência com relação aos esforços em favor de melhores condições à educação dos jovens com altas habilidades (Stanley, 1991).

Segundo Stanley (1991), termo superdotação sugere bipolaridade: superdotado e não superdotado. Razão da sua preferência pela utilização de outros termos como jovens com raciocínio excepcional, além de altas habilidades, aptidões superiores, indivíduos mais

capazes, bem-dotados, com alto potencial ou talentos especiais, que também são comuns na literatura especializada. Essa perspectiva da superdotação também é respaldada por Renzulli (1978, 2004), que sob a perspectiva situacional do termo, considera que os comportamentos de superdotação podem ser desenvolvidos em algumas pessoas em certos momentos de sua vida, e não em todas as pessoas e nem em todos os momentos.

No caso do Brasil, o prefixo “super” contribui para o fortalecimento da ideia da presença de um desempenho ou de uma produção excepcional, e, ainda, na ênfase no genótipo do indivíduo, como se fosse algo que ele já traria do nascimento e que se realizaria, independentemente das condições ambientais, o que não é uma realidade. Além de outro aspecto que tem sido cada vez mais salientado, de que indivíduo AH/SD não constitui um grupo homogêneo, variando tanto em suas habilidades cognitivas, como em atributos de personalidade e nível de desempenho (Alencar & Fleith, 2001, Chagas & Fleith, 2009, Sabatella, 2005). Neste sentido, destaca-se que, comportamentos de superdotação, embora sejam influenciados por fatores de personalidade, por fatores ambientais, e por fatores genéticos, ainda assim podem ser modificados e influenciados positivamente por experiências educacionais bem planejadas (Gubbins, 1982, Renzulli, 1985, Reis & Renzulli, 1982)

Abordando um dos aspectos centrais em discussões relativas a AH/SD, em relação à concepção de inteligência, é importante lembrar a mudança de uma visão unidimensional para uma visão multidimensional. Pois a inteligência passou a ser apontada como algo que engloba múltiplos componentes ou dimensões, e um indivíduo pode ter determinados componentes mais desenvolvidos que outros, bem como, outras dimensões presentes em maior ou menor grau. A ideia de que existem diversos tipos de inteligência passou a ser enfatizada, paralelamente aos riscos de descrevê-las a partir de um único escore ou resultado aplicado por meio de um teste de inteligência.

Sob essa perspectiva, Gardner (1983) organizou a teoria das inteligências mais conhecidas e influentes na discussão a respeito do superdotado, a teoria das múltiplas inteligências. Segundo essa teoria, o alto nível em um tipo de inteligência não significa necessariamente um nível elevado em outra. Considera-se que, entre os indivíduos, pode haver diferentes níveis entre as distintas inteligências, tanto por razões genéticas como culturais, cabendo à escola promover variadas oportunidades de desenvolvimento e de expressão dessas diversas inteligências. Tal teoria reafirma a relevância da abordagem multicategorial na concepção das AH/SD, posição essa adotada nas políticas públicas relativas à educação de alunos AH/SD de distintos países, incluindo o Brasil.

Segundo Gallagher (2002), as concepções multifatoriais da inteligência tiveram impacto direto nos processos de identificação de alunos AH/SD, promovendo mudanças na maneira como a identificação vem sendo realizada. E, também, reconhecendo a primordial importância, no que diz respeito ao desenvolvimento de talentos, que são as condições ambientais que dão o apoio necessário aos indivíduos que se destacam por um potencial superior.

As AH/SD deixou de ser considerada característica inata e imutável, mas sim algo fortemente influenciada pelos fatores ambientais. Neste sentido, Clarke (citado em Koshy & Casey, 2005) ressalta que:

Nenhuma criança nasce superdotada – somente com o potencial para superdotação. Embora todas as crianças tenham um potencial surpreendente, apenas aquelas que tiverem a sorte de terem oportunidades para desenvolver seus talentos e singularidades em um ambiente que responda a seus padrões particulares e necessidades, serão capazes de atualizar de forma mais plena suas habilidades. (p. 298)

Ainda com base nessas ideias, foi possível, por meio de estudos biográficos com amostras de indivíduos que se destacavam por sua produção e desempenho, indicar que as características, não apenas do ambiente, como família, professores, colegas, oportunidades de participar de eventos especiais, como a participação em campeonatos e olimpíadas, são importantes, e contribuem muito para a produção significativa, a motivação pessoal do indivíduo, a mobilização de sua energia e de seus traços determinados de personalidade, como a autoconfiança e persistência. Para mais, temos a criatividade que antes não era levada em conta pelos primeiros estudiosos das AH/SD, e passou a se constituir um dos componentes presente em diversas concepções de AH/SD.

Conforme citado anteriormente, vários são os termos utilizados para fazer-se referência ao aluno que se destaca por suas habilidades e talentos. Ressaltando que, com frequência, entre os especialistas que estudam o fenômeno das altas habilidades, os termos superdotado e talentoso têm sido usados como sinônimos, embora para alguns estudiosos, a noção de superdotação esteja mais relacionada ao domínio cognitivo, como por exemplo, um desempenho acadêmico elevado ou um marcante raciocínio abstrato.

Entre os estudiosos cujas concepções vêm sendo mais reconhecidas, cita-se Renzulli (1986, 2002), chamado atenção para as suas contribuições teóricas, que ajudam a fomentar e embasar os processos de identificação e implementar programas em diferentes países e continentes. Renzulli (1986b; 2005) destaca dois tipos de superdotação: o primeiro, diz respeito à superdotação do contexto educacional; e, o segundo tipo, o autor denomina de criativa-produtiva.

Considerando que, usualmente, ocorre inter-relações entre esses dois tipos de superdotação, deveriam-se implementar programas encorajando os dois, pois ambos são importantes. A superdotação do contexto educacional seria apresentada por aqueles indivíduos com um bom rendimento acadêmico, que aprendem rapidamente e apresentam um nível de compreensão mais elevado e esse têm sido o perfil dos indivíduos tradicionalmente identificados. O segundo tipo, criativa-produtiva, se refere aos aspectos da atividade humana na qual é valorizado a originalidade do desenvolvimento de algo.

Renzulli (1986b) observa que as situações de aprendizagem planejadas para desenvolver este tipo superdotação enfatizam o uso e aplicação da informação e dos processos de pensamento de uma maneira mais integrada, indutiva e orientada para os problemas reais, diferentemente das situações que visam promover aprendizagem dedutiva, estruturada no desenvolvimento de processos de pensamento, aquisição, armazenagem e reprodução da informação. O autor interessa-se especialmente pelo segundo tipo, por intermédio da realização de pesquisas sobre pessoas que se destacaram por seus feitos criativos. Neste sentido, ele propôs a concepção de superdotação, com os seguintes componentes: habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

As habilidades acima da média dizem respeito às habilidades gerais e também as habilidades específicas. Em específico, as habilidades gerais consistem-se na capacidade de processar informações e integrar experiências que resultam em respostas apropriada e adaptativas as novas situações, além de engajar em pensamento abstrato.

As Habilidades Específicas, por sua vez, dizem respeito à capacidade de adquirir conhecimento, destreza ou habilidade a fim de realizar uma ou mais atividades de uma área especializada. É a habilidade de aplicar diversas combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano. Envolvimento com a tarefa, por sua vez, tem relação com o componente motivacional e representa a energia que o indivíduo canaliza para resolver determinado problema ou tarefa. Incluindo assim, atributos pessoais como perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e a crença na própria habilidade de desenvolver determinada tarefa.

Complementando sua concepção de superdotação, Renzulli (1992) propôs teoria destinada ao desenvolvimento da criatividade produtiva em pessoas jovens, incluindo diferentes elementos a fim de contribuir para a promoção de atos ideais de aprendizagem. Os componentes principais dessa teoria são três: o aluno, o professor e o currículo, que devem ser levados em conta pelos sistemas educacionais como estratégia para favorecer o

desenvolvimento do potencial de cada estudante AH/SD em sua plenitude, destacando-se o professor como o componente mais importante.

Nesse papel mais efetivo de contribuinte para o desenvolvimento das habilidades criativas dos seus alunos, o professor, por meio do entusiasmo, domínio da disciplina e, até mesmo, da paixão por sua área de conhecimento (denominado “romance com a disciplina” por Renzulli), poderá desenvolver práticas pedagógicas diversificadas em sala aula, recorrendo às estratégias, tais como: discussões em grupo, aulas expositivas, jogos e exercícios, estudos dirigidos, filmes, entre outros, que podem ajudar a despertar e a assegurar o interesse do estudante AH/SD pelo conteúdo ministrado pelo professor.

Outro ponto evidenciado por Renzulli (1986) é o de que a avaliação aplicada ao estudante AH/SD deve ir além das habilidades investigadas por meio dos testes de inteligência, de aptidão e de desempenho. Para que tais avaliações deem atenção, de alguma forma, ao desempenho e às habilidades do estudante AH/SD quando ele se encontra engajado em alguma atividade de seu interesse. Esta mesma observação vale para a avaliação da criatividade, que pode ser realizada por meio da análise dos produtos criativos, além dos testes de criatividade (Alencar & Fleith, 2001).

Esse capítulo abordou e realizou breve panorama histórico e teórico acerca da legislação e das políticas educacionais sobre as AH/SD no Brasil; bem como discutiu sobre o desenvolvimento das definições que estão em vigor atualmente. Destacando o conceito de criatividade e a relação com o ser humano e seu desenvolvimento, em particular com os indivíduos AH/SD, buscando evidenciar os conceitos fundamentais neste âmbito na tentativa de desfazer ideias errôneas que perpetuam no pensamento popular sobre a pessoa com AH/SD.

CAPÍTULO 2

Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: modelos e o atendimento especializado

Neste capítulo, serão abordados os modelos e os instrumentos implementados pelo Ministério da Educação (MEC) para viabilizar a política nacional de educação especial, acerca das AH/SD. Os desafios enfrentados por educadores e psicólogos para a identificação, avaliação e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos AH/SD. As influências dos contextos sociais, nos quais o aluno está inserido, sobre o seu desenvolvimento e sobre o atendimento e os programas específicos para as AH/SD. E, ainda, a visão das AH/SD no âmbito do DF, bem como sobre as práticas docentes em artes visuais aplicadas no espaço de AEE.

2.1 Modelo dos Três Anéis – marco teórico

Em 2005, foram implementados, pelo Ministério da Educação (MEC), os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/SD) em atenção às ações da Política Nacional de Educação Especial. O MEC adotou o Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model – SEM), trabalho pioneiro da década de 70, Dr. Joseph Renzulli, validado por mais de vinte anos de pesquisas empíricas (Renzulli & Reis, 2000). Este Modelo encontra-se ancorado em três pilares: (a) o Modelo dos Três Anéis, que basicamente fornece os pressupostos filosóficos utilizados pelo SEM; (b) o Modelo de Identificação das Portas Giratórias, que fornece os princípios para a identificação e formação de um Pool de Talentos, e (c) o Modelo Triádico de Enriquecimento, que implementa as atividades de Enriquecimento para todos os alunos no contexto escolar.

Para este estudo, apresenta-se o aprofundamento no Modelo dos Três Anéis, justificando-se o recorte por adota-se a ênfase no desenvolvimento do talento que, como em outras características humanas, ocorre de forma contínua, dinâmica e multifacetada. Nesta direção, para sustentar tal ênfase, cabe esmiuçar o Modelo dos Três Anéis especificamente, ainda que os outros componentes do SEM sejam igualmente importantes.

O desenvolvimento do talento envolve a interação entre as capacidades individuais associadas aos componentes multidimensionais do contexto sócio-histórico-cultural no qual o indivíduo está inserido. Para sustentar essa ideia, buscou-se embasamento teórico-epistemológico no modelo multifatorial desenvolvido por Renzulli e Reis (1997), denominado

o Modelo dos Três Anéis. Por esse modelo, os comportamentos de AH/SD são demonstrados pela intersecção entre três fatores: (a) as habilidades gerais ou específicas acima da média, (b) a criatividade e o (c) envolvimento com a tarefa, relacionadas às áreas de interesse ou habilidade do indivíduo.

O Modelo dos Três Anéis de Joseph Renzulli apresenta-se como prática pedagógica baseada nos interesses dos estudantes, realizada em atividades sistemáticas e sequenciais. Tal modelo vem sendo utilizado como base para o modelo de AEE aplicado à Sala de Recurso, com o qual se trabalha para complementar os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes AH/SD, possibilitando o desenvolvimento pessoal dos mesmos, criando oportunidade para que eles encontrem desafios compatíveis com as suas habilidades e as suas áreas de interesse.

O Modelo dos Três Anéis orienta a importância de os estudantes com AH/SD serem motivados para viver experiências que suplementem a sua aprendizagem, de maneira que eles continuem sentindo-se incentivados e acolhidos dentro dos ambientes escolares, tanto no AEE quanto na sala regular de ensino. Também é necessário que a comunidade escolar conheça, cada vez mais, sobre as questões que permeiam esses estudantes para poder identificar, colaborar e elaborar ações que atendam às suas necessidades.

Sob essa perspectiva, reivindica-se que a educação, progressivamente, se torne mais igualitária, buscando-se desconstruir a visão do indivíduo superdotado como ser privilegiado, que não apresenta problemas ou necessidades especiais, visto que a força desse mito pode interferir no processo de desenvolvimento pessoal do estudante. Vale ressaltar que, as condições inadequadas do meio podem atrapalhar e interferir negativamente no desenvolvimento das habilidades e dos talentos do estudante. E, destacar, também, a importância de se gerar contexto de apoio e aceitação para os alunos AH/SD, de maneira a favorecer sentimento de pertencimento e inserção deles em seus espaços sociais, dentro e fora da escola; bem como, nos ambientes de AEE que vierem a frequentar, como a sala de recursos.

A ideia é a de que, por meio dos sistemas educacionais e do suporte promovido pelo contexto, que o estudante com AH/SD venha obter, não ocorram desperdícios e fugas de potenciais geradas pela não identificação ou por não ocorrer um sentimento de acolhimento. À medida que forem submetidos a esses aspectos negativos, os estudantes com AH/SD podem experimentar o insucesso escolar e acabar por retraindo os seus talentos, ficando, assim, cada vez mais invisíveis ao sistema educacional. Embora tenham sido observados avanços na última década sobre a discussão acerca das concepções e práticas de inclusão escolar e social,

os alunos AH/SD ainda constituem um grupo que é pouco compreendido e negligenciado. E isso pode ser constatado no desempenho escolar do aluno, o qual poderá acabar apresentando o desinteresse e o pouco envolvimento com as atividades de sala de aula, pela baixa motivação e pela ausência de desafios na vida escolar.

2.2 Identificação do estudante AH/SD

A identificação e a avaliação do estudante com AH/SD é desafio para os educadores e para os psicólogos. Tais ações não têm valor ou importância se não forem contextualizadas apenas dentro de um planejamento pedagógico ou de uma orientação educacional, desse modo, servirão para a mera rotulação do indivíduo diagnosticado com AH/SD. Junto a isso, o processo de identificação do estudante com AH/SD deve ter como base os referenciais teóricos consistentes e os resultados de pesquisas sobre o tema.

O processo de identificação deve ocorrer em diversas fases e o quanto antes. Essa é a forma adequada para evitarem-se problemas de desajustamento, desinteresse em sala de aula e de baixo rendimento escolar (McCoach & Siegle, 2003). E diversos têm sido os instrumentos de identificação utilizados nos programas de atendimento aos alunos AH/SD. Vale ressaltar que, instrumentos como testes e escalas não realizam o diagnóstico, porém são ferramentas importantes e servem de rastreamento, pois fornecem dados objetivos e úteis para avaliação, intervenção e pesquisa (Benezik, 2000). Colangelo e Davis (1997) afirmam que, devido a falhas no processo de identificação, alunos acabam sendo rotulados ou considerados com baixo rendimento acadêmico. E sugere também que no processo de avaliação sejam incluídas atividades que verifiquem habilidades diversas, de sequência lógica e de solução de problemas referente à vida cotidiana.

O processo de identificação do estudante com AH/SD deve envolver avaliação abrangente e multidimensional, que englobe variados instrumentos e diversas fontes de informações (como indivíduo, professores, colegas de turma e familiares), levando-se em conta a multiplicidade de fatores ambientais e as riquíssimas interações entre eles que devem ser consideradas como parte ativa desse processo (Bronfenbrenner, 1999; Chagas, Aspesi & Fleith, 2005). A metodologia utilizada para a identificação do aluno AH/SD alterou-se, mediante a modificação do conceito de superdotação.

Sob essa perspectiva, atualmente, características como criatividade, aptidão artística e musical, liderança, entre outras, também são consideradas relevantes, porém não são medidas por meio de testes de inteligência, tornando bem mais complexa essa identificação. Frente a

isso, convém a utilização de instrumentos e atividades alternativas, considerando-se perspectiva mais qualitativa, para acessar estas variedades de características.

Igualmente importante é que os instrumentos aplicados devem considerar o contexto sócio-cultural do indivíduo, suas características observadas no processo de identificação e o atendimento especializado disponível para ele. Sendo relevante destacar que, cada profissional e equipe interdisciplinar orientará suas ações e organizará seu próprio conjunto de materiais. Consequentemente, enfatiza-se ser imprescindível o julgamento, avaliação e observação do professor, que desempenha um papel significativo no processo de identificação de alunos AH/SD.

Considerando-se que, os estudantes com AH/SD constituem-se em um grupo diverso e heterogêneo, com diferentes preferências, habilidades, interesses, áreas de conhecimento e estilo de aprendizagem, é importante um olhar macro, mas também micro, sobre os contextos sociais que os cercam e sobre as suas subjetividades. No que diz respeito aos contextos sociais nos quais o estudante diagnosticado com AH/SD está inserido, pode-se afirmar que são influenciadores no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes AH/SD. Entre tais contextos, especificam-se os seguintes: (a) familiar; (b) comunitário; (c) escolar.

(a) familiar: a família é pilar, e contribui com o desenvolvimento dos estudantes AH/SD, pois quando os membros da família são ativos e comprometidos, pode-se observar o reflexo desse envolvimento pelos ganhos cognitivos e emocionais desses estudantes. É inegável que, muitos são os desafios enfrentados pelas famílias ao lidar com as habilidades avançadas, a competitividade entre irmãos, os comportamentos incompatíveis com o que é esperado para a idade cronológica e as demandas por educação e atendimentos especializados (Chagas, 2003). Mas, quando ocorre dedicação familiar, para apoiar e para prover experiências educativas variadas e de qualidade, os resultados refletem não só no ambiente familiar, mas igualmente no escolar e também na vida futura dos estudantes AH/SD.

(b) comunitário: a comunidade na qual o estudante AH/SD está inserido, também é pilar significativo em sua vida, pois o ser humano é um ser social que vive em comunidade, sendo influenciado e influenciando o meio no qual habita. Ressaltando-se que esse meio pode ser facilitador para o desenvolvimento de suas potencialidades, mas não algo determinante. As AH/SD pode se manifestar em indivíduos de qualquer classe social, e é importante que esses estudantes possam ter apoio dentro do cenário educacional para exteriorizar e utilizar as suas habilidades de forma positiva para si e para a sociedade.

(c) escolar: a instituição escolar, em si, e as estratégias de ensino e aprendizagem ali ofertadas são suportes relevantes para o desenvolvimento dos estudantes com AH/SD.

Compreende-se que, na escola, é preciso e possível planejar e realizar ações para atender as demandas e as necessidades desses estudantes. E que, por meio da formação docente seja possível abrir espaço para o estudo de práticas pedagógicas que favoreçam o conhecimento necessário ao desenvolvimento da percepção das características dos estudantes AH/SD. Sob tais perspectivas, seria possível tornar a escola em espaço de acolhimento e de inclusão, tanto dos estudantes com AH/SD, quanto das suas potencialidades. Vale ressaltar que, essa inclusão é iniciada nas salas de aulas regulares, para o melhor diagnóstico e para a melhor recepção dos alunos com AH/SD, e, posteriormente, em salas do AEE.

Sob essa perspectiva, a família pode ser destacada como fonte excelente de informações que não deverá ser negligenciada no processo de identificação de alunos AH/SD. Os pais podem indicar atividades, na escola e fora do contexto escolar, que seu filho demonstra gostar e realizar, bem como pode descrever características, áreas de interesse e relatar o processo de desenvolvimento do filho ao longo dos anos.

Nesse âmbito, o papel do psicólogo, na equipe de avaliação, é o de contribuir com o processo de testes e de escalas de inteligência, criatividade e autoconceito que poderão ser aplicadas, já que é uma prerrogativa deste profissional o uso de instrumentos psicológicos. O Teste Torrance do Pensamento Criativo, por exemplo, é o único teste de criatividade traduzido e validado para a realidade brasileira (Wechsler, 2002). Utilizado em diversos países, o objetivo desse teste é avaliar as dimensões relacionadas ao processo criativo, por meio da produção criativa expressa de forma verbal e figurativa pelo indivíduo.

O psicólogo também poderá realizar entrevistas com os pais e com os professores, a fim de obter informações sobre o desenvolvimento do aluno, suas características, interesses e desempenho escolar. Outras fontes que podem ser ricas em informações acerca do aluno localizam-se nos resultados obtidos por meio de jogos, exercícios e dinâmicas. O desempenho do aluno em exercícios de criatividade e autoconceito também podem oferecer subsídios relevantes para o processo de identificação das altas habilidades.

Percebe-se que a grande maioria dos pesquisadores parece concordar que, uma única fonte de informação jamais será suficiente. Por isso, segundo Aspesi (2003), o processo de identificação dos alunos AH/SD deve ter uma concepção flexível, levando em conta os aspectos qualitativos e dinâmicos do aluno, a participação familiar e o envolvimento de uma equipe interdisciplinar no processo. Ao finalizar o processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação, o profissional se depara com um sujeito complexo, cujas habilidades configuram-se e se articulam-se de forma particular e única.

Cada indivíduo é singular, uma vez que características, habilidades, ou mesmo dificuldades humanas manifestam-se em uma variada gama de intensidades e comportamentos (Cupertino, 1998). Neste sentido, o encaminhamento adequado deve ser o passo seguinte à avaliação, com o objetivo de desenvolver as habilidades e talentos identificados e oferecer uma formação ampla ao indivíduo de acordo com suas potencialidades. Contendo o pressuposto de que, por mais que sejam excepcionais as aptidões e os talentos, caso não haja estímulo e atendimento adequados, os indivíduos dificilmente atingirão um nível de excelência. Portanto, é no indivíduo que a organização e fundamentação de programas educacionais devem, de fato, focar.

Entretanto, essa não é uma tarefa simples. Tomlinson (2005) sintetiza a complexidade da impossibilidade de se aplicar fórmulas prontas, chamando a atenção para a heterogeneidade presente em qualquer grupo de alunos AH/SD. São inúmeras as possibilidades de combinação de fatores, considerando a multiplicidade de aptidões e talentos existentes e as diferenças de nível socioeconômico e cultural. Também é necessário levar em conta o ritmo de cada aluno, a presença ou não das dificuldades de aprendizagem ou de outras necessidades especiais, além da maturidade e da independência. Outros aspectos relevantes também são o estilo de aprendizagem e os interesses pessoais de cada indivíduo identificado.

Sob essa perspectiva, é possível planejar-se alternativas para o atendimento ao estudante com AH/SD, que atinja as suas reais necessidades, as expectativas dos pais; bem como que correspondam à filosofia educacional das escolas, sem entrar em conflito com o ensino regular. Portanto, esse deve ser trabalho a ser executado com habilidade e critério. Algo importante para se pensar ao fazer um planejamento é que os modelos existentes são sugestões de estratégias, neste sentido, relevante se ater ao que se encontra possível de realizar dentro de cada situação específica, para, posteriormente, ir ampliando e melhorando o atendimento conforme for existindo maior abertura ou oferta de recursos por parte das instituições, uma vez que qualquer processo educacional depende expressivamente das condições e características do lugar onde ele é realizado.

2.3 Sobre o atendimento e os programas específicos

O atendimento na classe regular comum exige atividades de apoio paralelo, para tanto, o debet ou combinado, para assim manter o interesse e a motivação do aluno, o professor deverá receber orientação técnico-pedagógica especializada, endereçada à adoção de métodos e de processos didáticos especiais e personalizados para cada situação de ensino a aprendizagem.

Outra alternativa de atendimento, é a do ensino com professor itinerante, que consiste em trabalho educativo desenvolvido individualmente, ou em equipe por professor especializado e/ou supervisor, que periodicamente trabalha com os estudantes identificados com AH/SD. Esse atendimento pode ser realizado na escola regular, na frequência mínima de duas vezes por semana, de modo que facilite a continuidade da orientação especializada e o intercâmbio de informações técnicas entre o professor itinerante e os responsáveis pelo acompanhamento na escola.

De acordo com Freeman e Guenther (2000), atividades de enriquecimento têm por objetivo tornar mais individualizado possível o processo educativo, sem perder os parâmetros e as exigências do sistema de ensino e as necessidades sócioafetivas do aluno. Também é sugerido pelo MEC alternativas de enriquecimento que podem ocorrer na sala de aula regular, por meio de programas curriculares enriquecidos com conteúdos paralelos ao currículo comum; ou, em grupos especiais, com atividades diferenciadas da programação normal promovidas em salas de recurso, no horário contrário ao da classe regular, e por meio do ensino com professor itinerante (BRASIL, 1995).

Uma das alternativas mais utilizadas no atendimento dos estudantes com AH/SD consiste nas Salas de Recursos. Nesse tipo de atendimento, que acontece em horário diferente ao da classe regular na escola, são requeridos professores especializados e programas de atividades específicas, com o objetivo de aprofundar e de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem; bem como o de criar oportunidades para os trabalhos independentes e para as investigações nas áreas de interesse, habilidades e talentos do estudante com AH/SD.

Tal atendimento ocorre individualmente ou em pequenos grupos, com cronograma adequado de acordo com as características de cada educando. Para tanto, é necessário planejamento conjunto entre o professor da Sala de Recursos e do próprio aluno que está sendo assistido. Junto a isso, a realização de avaliação periódica e sistemática da programação que está acontecendo no atendimento. Por fim, o pessoal técnico (coordenador, orientador, psicólogo e demais profissionais da equipe) deve receber periodicamente informações sobre as atividades desenvolvidas, o desempenho e progresso do estudante com AH/SD.

Alguns são os cuidados específicos para os quais se deve permanecer atento, quanto à implementação dos programas e das atividades para alunos com AH/SD. Por exemplo, em relação às atividades de enriquecimento para não gerar antecipação de conteúdos que serão ensinados em séries posteriores, gerando repetição. Ou seja, acontecer adiantamento, e não aprofundamento, de temas e de questões relevantes para a formação básica do estudante com AH/SD.

Outro cuidado diz respeito à não sobrecarregar os alunos que estão participando em um atendimento, com um grande volume de tarefas, pois assim está se pensando na quantidade de atividades e não na qualidade das mesmas. Outra preocupação relacionada às atividades de enriquecimento é a de não privilegiar o conteúdo em detrimento da prática e do pensamento crítico ou de um enfoque mais original que o aluno desejar estudar, visto que nesse tipo de programa o aluno pode, por exemplo, passar a ter liberdade para escolher e definir seus assuntos e formas de estudo.

Por fim, reforçar o papel dos educadores de alunos superdotados, que têm nas mãos a responsabilidade e o poder de mudar os padrões de educação para todos os alunos, os quais demandam por excelência dos educadores e isso pode contribuir para a melhoria do ensino, ampliando a qualidade educacional no âmbito da AH/SD. Desse modo, ao gerar melhoria na educação dos alunos com AH/SD, o professor poderá beneficiar, também, a todos os estudantes e, como resultado, a sociedade a qual será possível contar com melhores políticos, gerentes, pedagogos, pesquisadores, artistas, professores e profissionais em geral (Sabatella, 2002).

Ao buscar informações sobre métodos inovadores de ensino e procedimentos indicados para alunos com altas habilidades, os professores aprenderão melhores técnicas de planejando e implementação de estratégias adequadas, afetando a escola como um todo (Olszewski-Kubilius, 2005). O professor, então, poderá promover, no âmbito da sua atuação, o respeito à singularidade do estudante com AH/SD, por consequência, auxiliar no desenvolvimento do seu potencial e do seu entusiasmo, que pode enriquecer outros alunos. E o desafio do educador auxiliar o estudante com AH/SD a manter-se motivado e interessado, ajudando-o a encontrar e descobrir razões para querer aprender sempre, e cada vez mais.

Junto a isso, os programas específicos de AH/SD têm o papel de suprir e de complementar as necessidades dos estudantes com AH/SD, possibilitando seu amplo desenvolvimento pessoal e gerando oportunidades para que eles encontrem e criem desafios compatíveis com suas habilidades. Quando esse atendimento diferenciado não é oferecido, um dos únicos caminhos para esses alunos é o de tentar se adaptar aos métodos e à rotina do ensino regular, algo que pode contribuir com o desperdício de talento, potencial; bem como, desmotivar esse aluno por ele não se encontrar devidamente assistido.

Sendo notória a necessidade de promover o acesso aos desafios que girem em torno de temas importantes e úteis, ofereçam oportunidades para alargar os horizontes pessoais, projetem objetivos maiores e desenvolvam senso de responsabilidade e independência

intelectual nos estudantes com AH/SD, é necessário também encontrar metodologia adequada à rapidez de raciocínio e grande capacidade de abstração desses estudantes, por meio de um processo dinâmico de aprendizagem.

2.4 AH/SD no âmbito do DF

Aspesi (2003) menciona o processo de identificação dos alunos para o Programa de Atendimento aos Portadores de Altas Habilidades da Gerência de Apoio à Aprendizagem do Superdotado e do Hiperativo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/GDF), que adota o modelo proposto por Renzulli, discutido anteriormente, “Modelo dos Três Anéis”. Segundo a autora, o estudante é observado pelo período de até quatro meses, durante o qual o aluno desenvolve as atividades sugeridas a partir da aplicação de um inventário para definir os seus interesses e os seus estilos de aprendizagem.

Nessas observações são avaliadas também a qualidade e a motivação na realização dos projetos de pesquisa ou produções, assim como a capacidade intelectual e a capacidade de criatividade do estudante. Após a fase de observação, aquele que apresentar as características referentes à AH/SD permanece no AEE para desenvolver projetos em sua área de interesse e habilidade por tempo indeterminado, sendo acompanhado por professores das salas de recursos.

Os professores das salas de recursos são professores concursados pela SEE/GDF, com formação em áreas específicas, capacitados e selecionados com o objetivo de atender às demandas dos alunados. As salas de recursos contam também com o trabalho de um psicólogo e de um professor chamado professor itinerante, cuja função é a de promover o recrutamento dos alunos em escolas públicas e particulares, sensibilizar os pais, professores e alunos para a temática das AH/SD e buscar audiência para as produções realizadas nos espaços das salas de recursos. Durante a permanência no programa, é desenvolvido o portfólio do estudante com AH/SD como estratégia para registrar e produzir a fonte de informações sobre o mesmo. Neste registro, abordam-se as informações relevantes sobre suas habilidades, interesses e áreas fortes. Além de, também, poderem ser desenvolvidas as produções criativas e as participações em eventuais eventos, tais como: exposições, concursos e desenvolvimento de projetos na sua área de interesse.

2.5 As práticas docentes em artes visuais

Neste estudo, defende-se que o tema das AH/SD pode e deve ser abordado como questão escolar implicando as salas de aulas regulares, e, não como questão isolada no âmbito do AEE. Sob essa perspectiva, compreende-se que as instituições escolares, como um todo, deveriam discutir sobre a melhor forma de se abordar as AH/SD, bem como, o que é preciso e possível realizar para atender as demandas e as necessidades dos estudantes diagnosticados, revisando-se, inclusive, as práticas pedagógicas, buscando-se sugerir incentivos na formação de professores que pudessem auxiliar os futuros profissionais na identificação e na elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem endereçadas ao desenvolvimento dos estudantes AH/SD. Pois, embora abordada na área de Educação Especial, as práticas pedagógicas endereçadas aos estudantes com AH/SD não são muito discutidas, em geral, nos cursos de formação inicial de professores.

Ressaltando a relevância da formação de profissionais qualificados, bem como do fomento das metodologias de ensino voltadas para os estudantes com AH/SD, é possível observar a defasagem de pesquisas e de estudos quando comparamos o tema das AH/SD a outros temas também da educação especial. A necessidade de crescimento da produção acadêmico-científica sobre AH/SD ocorre porque não basta indicar ações voltadas para a identificação e avaliação da AH/SD, também é necessário promover o AEE adequado, a fim de atender as necessidades educacionais desses estudantes.

Por meio da disponibilidade de AEE de qualidade, é possível enriquecer a vivência dos estudantes AH/SD, instiga-los à pesquisa e à criação, por meio de centros, como a Sala de Recursos, e programas endereçados ao atendimento dos estudantes AH/SD, como o que ocorre em diversos estados do Brasil, como em Brasília e no Distrito Federal. Nesse âmbito, professores de diversas áreas promovem ambiente com atividades de enriquecimento curricular, por meio de projetos e trabalhos desenvolvidos pelo aluno, respeitando o talento e a área e interesse de cada estudante.

Frente às questões e às ideias apresentadas, o presente estudo visa abordar a contribuição das práticas pedagógicas em artes visuais para o desenvolvimento dos alunos com AH/SD. Tal abordagem toma como ponto de partida três tópicos, dos quais foram investigadas quais as estratégias de ensino e aprendizagem são adotadas pelo professor de artes visuais atuante no AEE: (a) a identificação do talento do aluno dentro das artes visuais, (b) como gerar suporte e promover o desenvolvimento do talento identificado, e (c) como trabalhar/conciliar o estilo de aprendizagem do aluno, com o estilo de ensino do professor.

Para investigar esses tópicos em busca de identificar as práticas dos professores de artes visuais em atuação na Sala de Recurso do AEE, procedemos com pesquisa, cujo detalhamento segue no Capítulo 3.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

A revisão sobre a produção acadêmico-científica relativa à AH/SD elaborada para esse TCC se deu por intermédio da análise dos estudos acerca desse tema, permitindo a construção de um panorama brasileiro. Dessa revisão, identificou-se que o modelo adotado pelo MEC, o Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM), é relevante para tratar sobre os comportamentos demonstrados pelos alunos com AH/SD, em especial, no que diz respeito ao talento. Desde o SEM, recortou-se o marco teórico deste TCC, Modelo dos Três Anéis (Renzulli; Reis, 1997), que se revela robustamente útil às práticas docentes no AEE da Sala de Recursos no Distrito Federal. Para confirmar essa revelação nas práticas de docentes de artes visuais, delineou-se estudo cujo detalhamento é apresentado neste capítulo.

3.1 - Participantes:

Os participantes do estudo foram dois professores atuantes do AEE na SR de artes, ofertado pela SEEDF em cidades do DF, especificamente, nas cidades satélites de Samambaia e Taguatinga. Iremos denominar, nesse estudo, o primeiro professor (P1) e o segundo professor (P2) como forma de preservar as suas identidades, conforme determinado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Ver Anexo 1).

3.2 - Procedimentos e instrumentos:

Utilizou-se o procedimento de entrevista, aplicando-se, como instrumento de recolha de informações, roteiro de entrevista semiestruturado junto aos dois professores atuantes na SR. Acredita-se que, por meio da entrevista, é possível estabelecer conversa para promover situação, na qual os professores sintam-se confortáveis para relatarem suas vivências de acordo com a realidade apresentada em seus espaços de atuação escolar no DF. Explicitando pontos importantes expostos em resposta a cada pergunta, as quais serviriam para subsidiar a análise e a validação das ideias explicitadas pelas teorias e estudos abordados nos capítulos anteriores. A entrevista foi focada na abordagem sobre o papel do professor e das estratégias adotadas diante de três pontos: (a) a identificação do talento do aluno na área das artes visuais, (b) como gerar suporte e promover o desenvolvimento do talento identificado (c) e como trabalhar/conciliar o estilo de aprendizagem do aluno, com o estilo de ensinar do professor.

Deste modo, como uma espécie de *rapport*, compreendido como "a relação harmoniosa, tranquila e serena, determinada e significada pela empatia entre o entrevistado e o entrevistador" (Oliveira, 2005), buscou-se travar "relação cordial, afetuosa, de confiança, de apreço e respeito mútuo, relação eminentemente humana" com os professores participantes do estudo (p.15). Esses participantes, no primeiro contato para a entrevista, foram recepcionados com a apresentação da pesquisadora como estudante de artes visuais. Ela explicou sobre a sua pesquisa para o presente TCC e, ainda, sobre o assunto que estava sendo investigado, bem como, sobre os procedimentos para a realização da entrevista com os mesmos. Tal introdução explicativa teve como intuito construir um elo de confiança necessário e relevante para o sucesso na recolha de informações junto aos professores.

As entrevistas aconteceram individualmente, com duração de 28 minutos com o P1 e 20 minutos com P2, nas quais foram formuladas três perguntas: (1) Qual a estratégia/metodologia o professor do atendimento especializado utiliza nesse primeiro momento para identificação do talento dentro das artes visuais?; (2) Depois de identificado (o talento), como o professor trabalha, quais as estratégias e metodologias para gerar suporte e promover o desenvolvimento do talento identificado?; (3) Por fim, como trabalhar/ conciliar o estilo de aprendizagem de cada aluno, com o estilo de ensinar do professor?

Com base nessas questões, tratamos as informações recolhidas na entrevista por categorização. As categorias foram assim definidas: Categoria 1 – *Identificação do talento*, Categoria 2 – *Desenvolvimento do talento identificado* e Categoria 3 – *Estilo de aprendizagem do aluno e estilo de ensinar do professor*. No capítulo que segue, apresentam-se os resultados e a discussão dos resultados alcançados pelo presente estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Na Categoria 1 – *Identificação do talento*, os participantes relatam sobre as estratégias adotadas por eles, como professores, nos primeiros contatos com o aluno com AH/SD, para a identificação do talento desse aluno. Conforme P1 descreve: *“A melhor estratégia é a prática mesmo, só que não existe um rótulo ‘pra’ mim. Eu não gosto disso porque a arte, assim é um campo grande demais. (...). Aí o que eu faço, eu ofereço várias estratégias dentro das nossas possibilidades, o que você tem de material que você pode ‘tá’ usando com os meninos. Mesmo que o menino goste muito de desenhar, o que eu observo às vezes é que ele chega sem essa vivência, sem o contato com materiais. Então o que eu faço é tentar estimular isso aí, ‘pra’ perceber essa criatividade, muitas vezes ele não tem nem tanto talento pra o desenho, mas aí ele tem pra execução de várias coisas”*.

Ao longo da conversa P1 salienta: *“Agora, por exemplo, a escola tem um projeto aqui ‘pro’ final do ano, aí esse ano o projeto é “contos de fadas”, e eu busco participar sempre, que a escola é grande, e pra saberem o que é que eu estou desenvolvendo aqui no AEE. (...) eles coloquem essas habilidades e talento artístico ‘pra’ fora, ligado com o contexto da escola, não fica solto. Na verdade, os temas servem ‘pra’ isso, não deixar o trabalho tão solto, mas ao mesmo tempo eu tenho que achar essa medida, pra não deixar o menino produzindo só aquilo ali que a gente criou um tema, que não é legal. Porque a livre expressão é muito importante. A gente para, faz outras coisas, leva ‘pra’ uma saída pedagógica, um desenho livre, vídeos, visitas. Pergunto, trago umas perguntas, questões ‘pra’ eles ficarem pensando – o que é uma instalação, o que é arte abstrata. Tudo que eu posso, além desse uso de materiais que são diversos: pinturas a óleo, acrílica, pintura na madeira, bordado, máscara na telha, fotografia. Porque se o menino não tiver talento, habilidade ‘pra’ uma coisa, mas ele tiver pra outra. E a gente percebe que se ele não tem esse talento assim na questão da identificação, a gente acaba vendo o envolvimento com o que ‘tá’ fazendo, então isso a gente acaba vendo que é importante. Tipo os 3 anéis do Renzulli, um deles é o envolvimento com aquilo que está fazendo. Então esse ‘pra’ mim é um ponto assim [demonstra importância com a expressão facial e corporal] ”*.

“Então a primeira coisa, o menino chega aqui na sala, se ele é desinteressado, de tudo que você ‘tá’ dando, então você percebe que não é um menino com AH/SD, porque ele em se envolve com aquilo que ele está fazendo. Aí já tem outros que nem tem tantas habilidades assim, mas que ele se envolve tanto com o que ‘tá’ fazendo, que você vai dando essa chance ‘pra’ que ele vai crescendo. Artes não é uma coisa exata, fechada. (...). Vai ‘pra’

além do desenho, e se eu dizer que um atendimento desse, com talento específico para artes, ele se limita a um desenho, aí eu acho que eu 'tô' muito por fora do que seja arte. Porque a arte 'tá' presente em tudo ou se não tiver presente em tudo quase tudo, (...) eu faço de tudo, se tiver o envolvimento, aí eu vou fazer de tudo 'pra' que ele conheça outras coisas, possibilidades fora do desenho. Porque o desenho como requisito para essa sala ele torna o atendimento limitado”.

Sobre a mesma Categoria 1 – Identificação do talento, P2 explanou: *“(...)Primeiro é a indicação né, então quando esse aluno é indicado nem sempre ele é indicado por especialistas ou por profissionais da área, falando das artes visuais então, nem sempre indicado pelo próprio professor de artes. Então quando esse menino chega, ele chega por uma visão às vezes, do pai, de um orientador ou de um outro agente, de uma outra figura que 'tá' ali considerando que o aluno, ele tem habilidade acima da média né. Essa habilidade acima da média, comumente falando de artes ela tá muito atrelada ao desenho, então o aluno ele é identificado basicamente pelo desenho, então os pais trazem às vezes, os pais ou orientador encaminham um pequeno portfólio com alguns desenhos, e ali diante desse portfólio, a gente recebe e faz uma avaliação prévia”.*

P2 ressalta: *“Nesse momento em que esse aluno chega para gente, a gente tem uma visão a partir dos desenhos de como trabalhar com ele, como a proposta de alguns professores, não são todos dentro da sala de recurso, é trabalhar diversificadamente dentro das artes pessoais, a gente começa a enriquecer né, com vídeos, com atividades diversas, com conversas, com livros falando sobre a arte, falando sobre a história da arte né, apresentando as artes para além daquilo que pode ser proposto ou oferecido em sala de aula. Então nesse momento que a gente faz esse enriquecimento e coloca aluno experimentar outras coisas além daquele desenho que é a base né, daquilo que os professores encaminham, que os pais encaminham. Então a gente começa a verificar alguns aspectos que são fundamentais no processo de identificação. (...), então uma criança, que ela normalmente apresenta interesse na área, todas as influências visuais, todos os comentários, aquilo que a gente começa a discutir dentro da sala de recurso sobre a arte, é interessante para ele. Ele se interessa ele quer ver, ele discute, então é esse sujeito, ele apresenta essa habilidade ou esse interesse a partir dessa dinâmica que a gente vai trabalhando né, ao longo das semanas para a gente identificar. Normalmente leva muito tempo para a gente identificar. Porquê?, Por vários motivos um dele, porque a gente precisava de fato de uma identificação prévia mais consistente na sala de aula do aluno e a gente não tem, (...) às vezes a gente precisa realmente está garimpando ali, porque a gente percebe que o aluno gosta do assunto, gosta*

da área, que ele se interessa pela área, que ele fala sobre a área, que ele tá trazendo uma série de situações no dia a dia que ele viu na internet, que ele viu na televisão e tal, então a gente começa a perceber o interesse nas artes muito mais pautada na conversa dele, dos interesses dele, para depois a gente identificar um fazer artístico talvez, que nem sempre aparece no primeiro momento, mas que vai surgindo ao longo desse envolvimento com a área né, essa seria de fato as estratégias e metodologias que a gente vai utilizando, pelo menos que eu vou utilizando em sala de aula, para identificar talentos. Por exemplo já tive aluno que eu descobri depois de um ano e meio que ele tinha muito, muito talento para fotografia, e nem ele sabia disso. Então ele tinha um olhar fotográfico que diferia dos demais alunos, então foram atividades que foram propostas na sala de recurso que fez com que ele se reconhecesse nessa área. (...)”.

“Então isso é né, a forma em que a gente vai tentando tatiar. Eu acho que essa é a palavra certa, a gente vai tatiando, buscando nesses alunos aquela habilidade, falando realmente de produto, de produção de um produto, para que seja reconhecido. Que tipo de produto que ele produz. (...), mas eu considero muito mais o envolvimento na área ou nas artes, muito mais o vínculo dele com o espaço, com o assunto, do que o próprio produto propriamente dito né então é isso”.

Na Categoria 2 – *Desenvolvimento do talento identificado*, os professores abordam nessa categoria sobre as estratégias que eles adotam para gerar suporte e promover o desenvolvimento do talento identificado. Sendo assim, P1 relata: *“Uma das estratégias é essa participação em projetos, eu gosto de levá-los para participar da feira de ciências que acontece, que é distrital, na verdade regional primeiro. E desses projetos dentro da escola”.*

“ Uma das formas é essa, sempre ir instigando os meninos com projetos novos, (...) apresentando possibilidades do que ele fazer com o talento dele. Quando possível trazer pessoas de fora, da área de interesse dos alunos. Quando há a possibilidade de vim, trazer, e fazer com a pessoa. Artista Mauro Meneses [um pintor], cinco anos que ele vem na sala. Trazer referências, é importante para eles saberem que dá sim, que existem caminhos por meio da arte”.

(...)

“Falo para os pais, a intenção do atendimento não é tornar seu filho um artista, aqui não é curso de artes, nunca foi. Aqui não é curso, é um atendimento, seu filho que gosta e a gente atende e ajuda, mas isso aqui serve ‘pra’ vida, escola de vida, não é escola de arte. Porque você desenvolve a sua criatividade, até ‘pra’ fugir de uma situação difícil. A sua

criatividade foi ativada, algum ponto no cérebro, que ‘tava’ ‘durmidinho’ acordou, e vai ajudar”.

Continuando sobre a Categoria 2, P2 relatou: *“Quando o talento é identificado eu acredito que o professor ele tem um papel muito mais de colaborador no processo, por que o aluno começa a se interessar tão profundamente nas áreas ao qual ele, ou domínio em que ele se vincula, seja pintura, o desenho, a fotografia, quadrinhos, enfim. Tem uma infinidade de propositura dentro da própria sala de recurso né, enquanto fazer artístico, que nesse momento torna-se um espaço de diálogo, um espaço de contribuições, não necessariamente o ensino-aprendizagem de forma sistemática. Porque eu acho que nem no momento em que a gente ‘tá’ no processo de identificação existe isso, existe muito mais o fato da gente ficar no diálogo com aluno para descobrir aspectos de interesse dele, e aí poder trabalhar, e propor situações em que ele não tem sala de aula, que ele não tem no ensino regular”.*

“Porque a gente determina que ele tem talento em artes ali, a partir de uma série de pressupostos de comportamento, de trabalhos realizados, e isso flui normalmente, (...) a conexão que ele tem com o espaço, com os alunos que discutem sobre as mesmas coisas que eles discutem, as relações de grupo, a relação com o professor, e a partir daí o nosso trabalho é de contribuir com novas proposições, trazendo textos, imagens, discutindo situações que a gente sabe que é interessante para ele, pedindo que ele traga essas questões para ser discutida com os demais alunos. Então essas estratégias são de crescimento pedagógico, de desenvolvimento pedagógico, e desenvolvimento do talento dele sem uma sistematização pedagógica, de um currículo pré-determinado. Esse currículo é montado por ele, ele vai gradativamente montando o seu portfólio, digamos assim, de informações sobre aquilo que ele tem mais interesse”.

E por fim sobre a Categoria 3 – *Estilo de aprendizagem do aluno e estilo de ensinar do professor*. Em que foi abordado sobre como o professor concilia os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, com o estilo de ensino do professor. Tendo essa categoria como aporte, P1 relatou: *“Um ponto mais sério, porque primeira coisa eu acho que o professor não pode seguir o modelo tradicional de ensino aprendizagem em sala de aula, outro ponto que eu não entendo nem porque tem conteúdo no nosso diário, visto que é ‘pra’ ser considerado o interesse de cada aluno. Então já é um ponto que não combina, pois eles estão divergentes. (...). Vários projetos ao mesmo tempo, você tem que administrar os projetos, então você atende um e atende outro ao mesmo tempo. Eu acho sinceramente que o professor ‘pra’ estar ‘numa’ sala de recursos assim, ele primeiro tem que gostar muito de projetos e outra coisa, ele não pode ser tradicional de achar que vai chegar aqui e ficar dando aula. E outra coisa*

ele tem que ser criativo também, que se ele não for ele para no meio do caminho e vai embora”.

“E não se deixar envolver por uma coisa só, ou estressar porque ele tem dez, quinze projetos movendo ao mesmo tempo (...). Então só vai dar certo se houver o envolvimento do professor com o aluno, com o trabalho dele, e ‘pra’ isso o professor tem q ser criativo, usar materiais alternativos, [pequena pausa] desdobramentos. E isso tem que ter a participação do professor, se não, não vai. As salas não têm o material necessário, por isso eu falo da criatividade e envolvimento do professor, entendeu!? E dá não limitação”.

E sobre a mesma Categoria 3, P2 relatou: *“Então acho que o primeiro desafio nesse processo para ser um professor de sala de recurso, é exatamente em trabalhar de forma que nós passamos a aprender com o aluno, eu acho que, eu que passei por várias experiências, e ainda passo, no sentido da sala de aula regular e da sala de altas habilidades, quando eu estou na sala de altas habilidades certamente eu aprendo muito mais, por que os alunos trazem muito mais experiência”.*

“Como o próprio Renzulli disse, eles não são consumidores de conhecimento, eles são consumidores e produtores de conhecimento, eles gerenciam o seu próprio aprendizado. Então no momento que esse aluno é identificado, (...) ele é identificado por que ele produz seu conhecimento, ele produz. Ele exerce seu aprendizado no dia a dia da sala de recurso, diante da sua da sua forma de pensar, das subjetividades. Então esse aluno é respeitado nessa individualidade de tal forma, que o papel do professor nesse momento, ele é de contribuir no diálogo”.

“Da conversa, na aproximação, na sua própria experiência sem a imposição de nada, sem se preocupar muito com um currículo externo, currículo da instituição na realidade, a preocupação é o currículo do aluno, é o que ele ‘tá’ produzindo, então o foco é sempre um aluno, o foco é sempre na produção dele. Como ele ‘tá’, de que forma ele ‘tá’ gerenciando, ou criando, ou estabelecendo conexões com o aprendizado, com as experiências estéticas que ele tem vivenciado, o que cabe a nós enquanto professor, eu acho que nesse exato momento, é tentar entender que no espaço da superdotação não existe ensino propriamente dito né. Há um privilégio ou um foco, não é privilégio, mas um foco no aprendizado. E esse aprendizado é o sujeito, é o próprio aluno”.

“Então nosso trabalho é muito mais de fomentação de experiências, e trazer conexões com trabalho dele, ficar conectado sempre com o que ele está produzindo, para que a gente possa trazer para ele, esse: olha, lembrei do seu trabalho a partir do trabalho desse artista [exemplo de uma situação]. Então isso faz toda uma conexão, ele para tudo, vai dar uma lida,

vai ver as aproximações que ele tem com aquela, aquele estilo e aí discutir sobre esses tópicos. Eu acho que esse, que é o grande quê, o grande prazer de estar trabalhando com os alunos superdotados e talentosos em artes visuais, sobre tudo trabalhando dentro da sala de recurso. Fica um pouco difícil de fato, a gente fazer esse tipo de trabalho, por exemplo, em sala de aula regular. Não só pela quantidade de alunos, mas pelo próprio interesse né, então os alunos que estão na sala de recurso, ele tem interesse”.

“E assim eu acho que por fim, (...), várias experiências eu tive com alguns colegas, que disse que, quando foi para sala de recurso voltou a fazer seus trabalhos de arte. Então ele passou a ter uma experiência artística porque a sala de aula regular, ele muitas vezes pela demanda e pelas regras, a gente não consegue fazer produções, ou produzir ou ter ideias, produzir realmente nosso trabalho artístico, nossas experiências artísticas. E no caso da sala de recurso, é muito interessante porque a influência do aluno é muito grande no nosso trabalho, então assim eu acho que a gente recebe muito mais influência do trabalho deles, e sobretudo quando os alunos são muito envolvidos, e que trazem muita produção, tem muitos alunos muito produtivos, e que constantemente ‘tá’ trazendo novas ideias, novas proposituras, novas implementações, então isso afeta muito a gente como artista né, como professor artista. Assim eu acho que a sala de recurso tem essa questão de muda de locos, muda [pequena pausa] de quem ‘tá’ dando aula, para quem? ”.

“Eu acho que esse aqui é a grande questão, então quando a gente trabalha com o aluno que realmente é o aluno superdotado, se aprende muito mais com ele de fato, por conta de uma série de experimentações de coisas que ele vai trazendo, de diversos campos, de diversas mídias né, então ele vai trazendo novas proposituras que enriquecem muito nosso trabalho”.

Discutindo assim, os relatos coletados com as bases teóricas desse estudo, em que Renzulli destacava que o levantamento de interesses, habilidades e dos estilos de aprendizagem do aluno também podem ser apreendidos de forma sistemática através de um instrumento, de simples adaptação e aplicação, o Portfólio do Talento Total (PTT) (Renzulli & Reis, 1997; Purcell & Renzulli, 1998). Do qual é elucidado que esse instrumento pode ser utilizado de diversas formas, para se obter informações sobre o aluno. Como suas áreas fortes, nível de desempenho em áreas de aptidão, interesses gerais e específicos dentro do contexto escolar e fora dele, além das formas individuais de aprender e mostrar o que foi aprendido.

Sobre a Categoria 1 – *Identificação do talento* é observável uma disparidade entre os depoimentos de P1 e P2. No depoimento de P1: *“A melhor estratégia é a prática mesmo (...). Então o que eu faço é tentar estimular isso aí, ‘pra’ perceber essa criatividade, muitas vezes*

ele não tem nem tanto talento pra o desenho, mas aí ele tem pra execução de várias coisas”. Um relato de experimentações, em que por meio disso, com a observação do professor, perceber o que o aluno tem afinidade e interesse de executar.

Já no depoimento de P2, nota-se a abordagem de um portfólio, em trechos como: *“...então os pais trazem às vezes, os pais ou orientador encaminham um pequeno portfólio com alguns desenhos, e ali diante desse portfólio, a gente recebe e faz uma avaliação prévia”*.

Observa-se, a partir do portfólio, têm-se os registros sobre aquele aluno, aos quais outros indivíduos também possam ter acesso e ajudar assim na coleta de dados, a classificar e revisar informações, para ocorrer análises e decisões sobre os melhores procedimentos a se realizar com o estudante. Em que, Renzulli ressaltava que tais decisões devem emergir após um processo compartilhado entre pais, alunos e professores (Purcell & Renzulli, 1998, p. 4-5).

Na Categoria 2 – *Desenvolvimento do talento identificado*, elucidando as declarações de P1 e P2, em que na maior parte das vezes os professores nessa categoria citaram sobre instigar os alunos, contribuir com novas proposituras e referências, para que eles possam continuar a realizar seus trabalhos e projetos. Como nesses trechos já reportados anteriormente, de P1: *“Uma das estratégias é essa participação em projetos (...). Uma das formas é essa, sempre ir instigando os meninos com projetos novos, (...) apresentando possibilidades do que ele fazer com o talento dele. Quando possível trazer pessoas de fora, da área de interesse dos alunos. Quando há a possibilidade de vim, trazer, e fazer com a pessoa.*
(...)

Trazar referências, é importante para eles saberem que dá sim, que existem caminhos por meio da arte”.

E os relatos de P2: *“Quando o talento é identificado eu acredito que o professor ele tem um papel muito mais de colaborador no processo (...). Tem uma infinidade de propositura dentro da própria sala de recurso né, enquanto fazer artístico, que nesse momento torna-se um espaço de diálogo, um espaço de contribuições, não necessariamente o ensino-aprendizagem de forma sistemática. (...) existe muito mais o fato da gente ficar no diálogo com aluno para descobrir aspectos de interesse dele, e aí poder trabalhar, e propor situações em que ele não tem sala de aula, que ele não tem no ensino regular”*.

Conforme Renzulli, a existência do PTT tem o propósito de ajudar o aluno a explorar suas áreas individuais de interesse. Além de salientar que esse e diversos outros instrumentos podem também ser aplicado a alunos da sala de aula regular. E um desses instrumentos é o *Levantamento de Interesses* (Renzulli, 1997), que consistia em um questionário, com o

propósito de instigar e ajudar o aluno a explorar e fazer aflorar seus interesses individuais em áreas gerais e específicas.

O *Levantamento de Interesses* permite maior comunicação entre professores e alunos. E, posteriormente, a tarefa do professor é afunilar estes interesses, buscando tópicos específicos no campo de interesse que possam ser pesquisados em profundidade. Destacando assim, o ponto levantado por P1 e P2, da colaboração no processo e contribuição do professor em ajudar o aluno a descobrir as possibilidades de tarefas com o seu talento, dentro de uma área de interesse.

Abordando a última, Categoria 3 – *Estilo de aprendizagem do aluno e estilo de ensinar do professor*, as pesquisas têm demonstrado que a combinação entre os estilos de aprender dos alunos e os de ensinar do professor não apenas produzem uma melhoria da aprendizagem do aluno, mas também uma atitude mais positiva com relação à escola (Renzulli & Reis, 1986, Renzulli & Smith, 1978). E pensar esse ponto, em uma SR, na maior parte dos casos, os professores citam essa diferença do AEE, com o ensino na sala de aula regular, como em falas de P1: “(...) *porque primeira coisa eu acho que o professor não pode seguir o modelo tradicional de ensino aprendizagem em sala de aula, (...) visto que é ‘pra’ ser considerado o interesse de cada aluno*”.

E de P2, em: “(...). *Fica um pouco difícil de fato, a gente fazer esse tipo de trabalho, por exemplo, em sala de aula regular. Não só pela quantidade de alunos, mas pelo próprio interesse né, então os alunos que estão na sala de recurso, ele tem interesse*”.

Ficando em destaque, na maior parte das vezes, o interesse que aluno com AH/SD tem na área de estudo e/ou tarefa que ele está realizando. Ponto ao qual Renzulli destacou no Modelo dos Três Anéis, sobre os interesses do aluno. Ao qual os professores também na maior parte atrelaram isso a participação ativa do professor, do envolvimento. Como foi abordado nos trechos, de P1: “*Então só vai dar certo se houver o envolvimento do professor com o aluno, com o trabalho dele, e ‘pra’ isso o professor tem que ser criativo, usar materiais alternativos, [pequena pausa] desdobramentos. E isso tem que ter a participação do professor, se não, não vai. As salas não têm o material necessário, por isso eu falo da criatividade e envolvimento do professor, entendeu!? E dá não limitação*”.

Questão reforçada também por P2, nas falas: “*Então esse aluno é respeitado nessa individualidade de tal forma, que o papel do professor nesse momento, ele é de contribuir no diálogo*”. E em: “*Então nosso trabalho é muito mais de fomentação de experiências, e trazer conexões com trabalho dele, ficar conectado sempre com o que ele está produzindo, para que*

a gente possa trazer para ele, esse: olha, lembrei do seu trabalho a partir do trabalho desse artista [exemplo de uma situação]. Então isso faz toda uma conexão, (...)”.

Por fim, vale comentar sobre um dos pontos de grande diferenciação entre o ensino regular e o especializado, pelo fato de que no ensino regular, em geral, o aluno não tem tanta liberdade como no AEE, de escolher o tópico que irá estudar, de estabelecer o ritmo da sua aprendizagem, de propor seus próprios problemas e determinar a maneira como planeja resolvê-los, podendo assim fazer escolhas significativas com relação ao currículo.

Sendo esse um ponto evidenciado por P2, na fala: “ (...) então essas estratégias são de crescimento pedagógico, de desenvolvimento pedagógico e desenvolvimento do talento dele sem uma sistematização pedagógica, de um currículo pré-determinado. Esse currículo é montado por ele, ele vai gradativamente montando o seu portfólio, digamos assim, de informações sobre aquilo que ele tem mais interesse”.

Algo já abordado por Renzulli, visto que no ensino especializado, essa liberdade é parte da metodologia, pois os alunos devem escolher seus tópicos de interesse e ter oportunidade de trabalhar suas áreas fortes (Renzulli & Reis, 1997; Purcell & Renzulli, 1998). Dessa maneira, é um atendimento que gera espaço para o aluno com AH/SD trabalhar seus interesses, no seu ritmo e direcionando as resoluções de seus projetos, tudo isso com o auxílio e apoio dos profissionais do AEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo verificar as práticas docentes em artes visuais. Para tanto, iniciou por realizar recolha de dados e de informações acerca das denominações e dos modelos utilizados como referência por órgãos educacionais brasileiros, para a área das AH/SD, tendo recorte em Brasília – DF. Com base nesses dados e nos resultados das informações sobre as práticas aplicadas pelos professores de Artes Visuais do AEE, da Sala de Recursos, ofertado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), foi possível verificar de que maneira os participantes do estudo, professores da SEEDF, atuam frente à: (a) identificação do talento do aluno dentro das artes visuais, (b) geração do suporte e da promoção o desenvolvimento do talento identificado, e (c) como trabalhar/conciliar o estilo de aprendizagem do aluno, com o estilo de ensino do professor.

Considera-se que este TCC pode contribuir com as produções acadêmico-científicas para o meio acadêmico, por abordar sobre as AH/SD e o AEE endereçado para com os alunos diagnosticados com AH/SD, em especial, por abordar o papel do professor, com o foco nas práticas e nas estratégias utilizadas por eles, dentro desses espaços de atendimento localizados no DF. Com os resultados apresentados por essa pesquisa, podemos perceber que além de ações voltadas para a identificação e avaliação da AH/SD, também é necessário promover o AEE adequado para esses estudantes, bem como, desenvolver metodologias e estratégias pedagógicas planejadas para os alunos com AH/SD, para atender suas necessidades e promover um ensino de equitativo.

De acordo com o que foi colhido nas entrevistas com os professores, sobre o atendimento da SR na área das artes visuais no DF, mostrou-se que esse atendimento está em concordância com os anos de pesquisas empíricas de Renzulli e Reis (1997), e com o referencial teórico-epistemológico do modelo multifatorial desenvolvido também por Renzulli e Reis (2000). Destacando a relevância da participação ativa do professor, com as atividades de enriquecimento curricular, por meio de projetos e trabalhos desenvolvidos pelo aluno, respeitando seu talento e área de interesse, instigando-os à pesquisa e à criação. E realçando ser pertinente a existência de espaços planejados, com práticas adequadas para com os alunos com AH/SD. A expectativa e poder continuar o estudo, focando em outros aspectos, entre os quais, investigar sobre os impactos da experiência na Sala de Recursos, na escolha do curso superior em artes visuais.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de.; FLEITH, Denise de Souza. **A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior.** Cadernos de Educação Especial, 27. Universidade Federal de Santa Maria. 2006.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de.; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes educação e ajustamento** (2a. ed.). São Paulo: EPU. 2001.
- ASPESI, C. C. **Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília. 2003.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.º 9394/96. Brasília: Conselho Nacional de Educação. 1996.
- BRASIL, **Ministério da Educação.** Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC; SEEP. p 15. 2008.
- BRONFENBRENNER, Urie. Environment in perspective: Theoretical and operational models. Em S. L. Friedman & T. D. Wash (Orgs), **Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts** (pp. 328). Washington, DC: American Psychological Association. 1999.
- CHAGAS, Jane Farias; FLEITH, Denise de Souza. **A relação entre criatividade e desenvolvimento: uma visão sistêmica.** Em M. A. S. C. Dessen & A. L. Costa Jr. (Orgs.). A ciência do desenvolvimento: tendências atuais e perspectivas futuras (pp. 210-228). Porto Alegre. 2005.
- CHAGAS, Jane Farias; FLEITH, Denise de Souza. **Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação sócio-econômica desfavorecida.** Revista Brasileira de Educação Especial, 15, 155-1. 2009.
- CHAGAS, Jane Farias; FLEITH, Denise de Souza. **Perfil de Adolescentes Talentosos e Estratégias para o seu Desenvolvimento;** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 27 n. 4, pp. 385-392. Out-Dez. 2011.
- CUPERTINO, Christina Menna Barreto. **Educação dos diferentes no Brasil: o caso da superdotação.** Anais do 1º Congresso Internacional de Educação da Alta Inteligência, promovido pela Universidade da Provincia de Cuyo e pelo Instituto San Bernardo de Claraval. Mendoza, Argentina, Agosto de 1998.
- DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados:** um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. (Eds.). **Superdotados: Trajetórias de desenvolvimento e realizações**. Curitiba: Juruá. 2013.

FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e Superdotação**: Um Estudo Comparativo 1. Psicologia: Teoria e Pesquisa Vol. 32 n. esp., pp. 1-9. 2016.

FREEMAN, Joan.; GUENTHER, Zenita Cunha. **Educando os mais capazes**: idéias e ações comprovadas. São Paulo: EPU. 2000.

GAGNÉ, François.; GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolvendo talentos**: Modelo diferenciado de dotação e talento. In L. C. Moreira & T. Stoltz (Eds.), *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (pp. 19-44). Curitiba: Juruá. 2012.

GALLAGHER, James. J. **Gifted education in the 21st century**. Gifted Education International, 16, 100-110. 2002

GUBBINS, Elizabeth Jean. **Revolving Door Identification Model**: Characteristics of Talent Pool students. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs, 1982.

KOSHY, Valsa.; CASEY, Ronald. **Actualizing mathematical promise**: Possible contributing factors. Gifted Education International, 20, 293-305. 2005.

MARTINS Barbara Amaral.; PEDRO Ketilin Mayra.; OGEDA, Clarissa Maria Marques.; SILVA Rosilaine Cristina.; KOGA Fabiana de Oliveira.; CHACON Miguel Claudio Moriel. **Altas Habilidades/Superdotação**: Estudos no Brasil. Journal of Research in Special Educational Needs. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; Universidade Estadual Paulista. Vol. 16, n.1, pp. 135-139. 2016.

MCCOACH, D. Betsy.; SIEGLE, Del. **Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students**. Gifted Child Quarterly, 47, 144-154. 2003.

MONTGOMERY, Diane. **Able, gifted and talented underachievers**. London: Wiley-Blackwell. 2009.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza. BRANCO, Angela Uchoa; **Criatividade na educação infantil**: contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores; Estudos de Psicologia, 20(3), 161-172, jul /set. 2015.

OLIVEIRA, Maria de Fátima. **Entrevista Psicológica**: O caminho para aceder ao outro. Porto, Portugal: 2005. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0031.PDF>>. Acesso em: julho de 2019. OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula. The Center for Talent Development at Northwestern University: An example of replication and reformation. **High Abilities Studies**, 16, 55-69. 2005.

PEDRO Ketilin Mayra.; OGEDA, Clarissa Maria Marques. **Iniciativas de atenção ao estudante com altas habilidades/superdotação:** levantamento e análise. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), Vol.1, n.2, pp. 200-217. 2015.

PFEIFFER, Steven I.; WECHSLER, Solange Mugli. **Youth leadership:** A proposal for identifying and developing creativity and giftedness. Estudos de Psicologia, 30, 219-229. 2013.

PURCELL, Jack. H.; RENZULLI, Joseph. S. **Total Talent Portfolio.** Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1998.

REIS, Sally. M.; RENZULLI, Joseph S. **A case for the broadened conception of giftedness.** Phi Delta Kappan, 63 (4), 619-620, 1982.

REIS, Sally. M.; RENZULLI, Joseph S. **Current research on the social and emotional development of gifted and talented students:** Good news and future possibilities. Psychology in the Schools, 41, 119-130. 2004.

RENZULLI, Joseph S. **A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning.** Gifted Child Quarterly, 36, 170-182. 1992.

RENZULLI, Joseph S. **Emerging conceptions of giftedness:** Building a bridge to the new century. Exceptionality, 10, 67-75. 2002.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. **South African Journal of Education**, 5 (1), 1-18, 1985.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: A development model for creative productivity. Em R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Orgs.), **Conceptions of giftedness** (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press. 1986.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: J. S. RENZULLI; S. M. REIS (Eds.), **The triad reader** (p. 2-19). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986b.

RENZULLI, Joseph S. The Three-Ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. In: R. J. STERNBERG & J. E. DAVIDSON (Eds.), **Conceptions of giftedness** (2nd ed., pp. 246-279). New York: Cambridge University Press. 2005.

RENZULLI, Joseph S; REIS, Sally. M. **The schoolwide enrichment model** (2^a ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 1997.

RENZULLI, Joseph S; REIS, Sally M. The schoolwide enrichment model. In: K. A. HELLER, F. J. MÖNKS, R.J. STERNBERG; R. F. SUBOTNIK (Eds.), **International handbook of giftedness and talent**, 2nd ed., p. 367-382. Oxford: Elsevier Science. 2000.

RENZULLI, Joseph S.; SMITH, L. H. **The Learning Styles Inventory**: A measure of student preference for instructional techniques. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1978.

RIMM, Sylvia B. Underachievement: A national epidemic. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Orgs.). **Handbook of gifted education** (3ª ed.) (pp. 424-443). Needham Heights, MA: Allyn Bacon. 2003.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. Role of programs: Relationships with parents, schools and communities. Em J. F. Smutny (Org.), **Design and developing Programs for Gifted Children** (pp. 119-128). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 2002.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação**: problema ou solução? Curitiba: Editora IBPEX. 2005.

SIMONTON, Dean K. Genius and giftedness: Same or different? Em K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Orgs.), **International handbook of giftedness and talent** (2ª ed., pp. 111-122). Oxford: Elsevier. 2000.

STANLEY, Julian C. Guest foreword. In: COLANGELO, N., DAVIS, G. A. (Eds.). **Handbook of gifted education**. Boston: Allyn and Bacon, 1991. p.xv-xvi.

TENTES, Vanessa Terezinha Alves.; FLEITH, Denise de Souza. **Estudantes Superdotados e Underachievers**: Prevalência, Características, Interesses e Estilos de Aprendizagem. Psico, Porto Alegre, PUCRS. Vol. 45, n. 2, pp. 157-167. 2014.

TENTES, Vanessa Terezinha Alves. **Superdotados e Superdotados Underachievers**: um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares. (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília. 2011.

TOMLINSON, Carol Ann. Quality curriculum and instruction for highly able students. **Theory into Practice**, 44, 160-166. 2005.

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. **A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação**; Revista Educação Especial, Santa Maria. Vol, 27, n. 50, p. 581-610, set./dez. 2014.

WECHSLER, Solange Muglia. **Avaliação da criatividade por figuras e palavras. Testes de Torrance**. Campinas: Impressão Digital do Brasil. 2002.

ANEXO I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "*Práticas docentes em artes visuais: Estratégias para a identificação e o desenvolvimento do talento de estudantes do Atendimento Educacional Especializado das altas habilidades/superdotação.*" De responsabilidade de *Raienne Pereira da Silva*, aluna de graduação da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *investigar sobre as metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem aplicadas para a identificação e promoção do desenvolvimento do talento do estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), dentro do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a AH/SD.*

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio entrevistas e realização de entrevista com gravação de áudio. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61-996383632 ou pelo e-mail *pereiraraienne@gmail.com*.

Este projeto foi revisado e aprovado pela orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na disciplina Diplomação em Artes Plásticas - Licenciatura.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o (a) pesquisador (a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor (a).

Nome do (a) participante

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____